Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek

Editörler:
Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Prof. Dr. Uğur SAK

4. Baskı

PEGEM AKADEMİ

Editörler: Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU - Prof. Dr. Uğur SAK

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE ÖZEL YETENEK

ISBN 978-605-318-804-9
DOI 10.14527/9786053188049

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2020, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. A.Ş.ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevi**dir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere http://pegem.net adresinden ulaşılabilmektedir.

1. Baskı: Şubat 2017, Ankara
4. Baskı: Kasım 2020, Ankara

Yayın-Proje: Özge Yüksek
Dizgi-Grafik Tasarım: Tuğba Kaplan
Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Baskı: Vadi Grup Basım A.Ş.
İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 2284 Sokak No:105
Yenimahalle/ANKARA
Tel: (0312) 394 55 91

Yayıncı Sertifika No: 36306
Matbaa Sertifika No: 49180

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay/ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

ÖN SÖZ

Ülkemizde özel eğitime yönelik yapılan çalışmalarda son yıllarda artış olduğu görülmektedir. Özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme ile ilgili gerçekleşen son değişikler ile alanda köklü bir değişim gerçekleşmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kararı ile özel eğitim alanındaki tüm öğretmen yetiştirme alanları birleştirilmiş ve Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programı oluşturulmuştur. Bu kitabın amacı yeni Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programı kapsamında yer alan iki uzmanlık alanı olan öğrenme güçlüğü ve özel yetenek konularında öğretmen adaylarına genel bilgi kazandırmaktır. Öncelikli hedefi Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları olan bu kitap, özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek konusunda güncel ve giriş düzeyinde temel bilgi edinmek isteyen tüm okuyuculara yönelik hazırlanmıştır.

Bu kitapta Öğrenme Güçlüğü grubunu tanıtan altı ve Özel Yetenek grubunu tanıtan altı ve iki grubun kesişimi olarak ifade edilebilecek 'iki kere farklı' grubunu tanıtan bir bölüm olmak üzere toplam 13 bölüm yer almaktadır. Kitabın birinci bölümü özel öğrenme güçlüğüne giriş bağlamında bilgi sağlarken, ikinci bölümü özel öğrenme güçlüğünün nedenleri ve özellikleri üzerine, üçüncü bölümü ise özel öğrenme güçlüğünün tanılanması süreçlerine odaklanmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik sağlanacak akademik destek kitabın dördüncü bölümünü ve özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için sağlanacak sosyal ve duygusal destek beşinci bölümünü oluştururken, altıncı bölüm dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu konusunda detaylı bilgi vermektedir.

Kitabın yedinci bölümü özel yeteneğin tanımı, sınıflamaları ve kuramları üzerine odaklanırken, sekizinci bölümü özel yeteneklilerin özellikleri ve tanılanması üzerine, dokuzuncu bölümü ise özel yeteneklilerin eğitim modelleri üzerine odaklanmaktadır. Özel yeteneklilerin eğitiminde öğretim programı farklılaştırması kitabın onuncu bölümünü ve özel yeteneklilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi kitabın on birinci bölümünü oluştururken, on ikinci bölüm Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitimi konusunu açıklamaktadır.

Kitabın on üçüncü bölümünde ise özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler olarak ifade edilen iki kere farklı grubuyla ilgili konulara odaklanılmıştır.

Bu kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm bölüm yazarlarımıza değerli katkılarından dolayı teşekkürü bir borç biliriz. Ayrıca kitabın özenli bir şekilde siz okuyuculara ulaşmasını sağlayan değerli PEGEM AKADEMİ çalışanlarına da teşekkür ediyoruz. Kitabın özel eğitim alanına katkı getirmesini ve tüm eğitimcilere, uzmanlara, ailelere ve paydaşlara rehber olmasını dileriz.

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Prof. Dr. Uğur SAK

Eş Editörler

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

Editörler: Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU - Prof. Dr. Uğur SAK

1. Bölüm: Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş
Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU

2. Bölüm: Özel Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri ve Özellikleri
Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

3. Bölüm: Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması
Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

4. Bölüm: Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Akademik Destek
Arş. Gör. Dr. Özge Sultan BALIKÇI

5. Bölüm: Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Sosyal, Duygusal ve Davranışsal Destek
Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU, Arş. Gör. Erman KAYIŞDAĞ

6. Bölüm: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
Dr. Öğr. Üyesi Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

7. Bölüm: Özel Yetenek Tanımı Sınıflamaları ve Kuramları
Arş. Gör. Dr. Nilgün KİRİŞÇİ, Prof. Dr. Uğur SAK

8. Bölüm: Özel Yeteneklilerin Özellikleri ve Tanılanması
Dr. Öğr. Üyesi M. Bahadır AYAS, Arş. Gör. Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

9. Bölüm: Özel Yeteneklilerin Eğitim Modelleri
Arş. Gör. Gülşah AVCI DOĞAN, Arş. Gör. Dr. N. Nazlı ATEŞGÖZ

10. Bölüm: Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretim Programı Farklılaştırması
Arş. Gör. Gülşah AVCI DOĞAN, Arş. Gör. Dr. Bilge BAL SEZEREL

11. Bölüm: Özel Yeteneklilerin Sosyal, Duygusal ve Akademik Gelişimi
Dr. Öğr. Üyesi Ercan ÖPENGİN, Fatih TOKMAK

12. Bölüm: Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitimi
Arş. Gör. Dr. Şule DEMİREL, Dr. Öğr. Üyesi Ercan ÖPENGİN

13. Bölüm: İki Kere Farklı: Özel Yetenekli Olup Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireyler
Öğr. Gör. Özlem İLKER

İÇİNDEKİLER

Ön Söz iii
Bölümler ve Yazarları v

1. BÖLÜM
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE GİRİŞ

Giriş 2
Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanımı 2
Özel Öğrenme Güçlüğünün Tarihçesi 5
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyleri Sınıflandırma 10
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yaygınlığı 11
Özel Öğrenme Güçlüğünde Son Gelişmeler 14
Özel Öğrenme Güçlüğünün Türkiye'deki Durumu 15
Önemli Noktalar 19
Özet 20
Yararlanılan Kaynaklar 21

2. BÖLÜM
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN NEDENLERİ VE ÖZELLİKLERİ

Giriş 24
Özel Öğrenme Güçlüğünün Yaygınlığı 26
Özel Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri 29
Özel Öğrenme Güçlüğünün Erken Belirtileri 35
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Genel Özellikleri 43
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Akademik Özellikleri 46
Önemli Noktalar 49
Özet 50
Yararlanılan Kaynaklar 51

3. BÖLÜM
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TANILANMASI

Giriş 54
Tarama Süreci 54
Müdahaleye Tepki Modeli 55
Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması 57

Ekip Çalışması 67
Ailelerle İşbirliği 69
Yasal Haklar 71
Önemli Noktalar 73
Özet 73
Yararlanılan Kaynaklar 75

4. BÖLÜM

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER İÇİN AKADEMİK DESTEK

Giriş 78
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Okuma 78
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Yazma 82
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Matematik 85
Önemli Noktalar 90
Özet 90
Yararlanılan Kaynaklar 91

5. BÖLÜM

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER İÇİN SOSYAL, DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL DESTEK

Giriş 95
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Sosyal ve Duygusal Gelişim Özellikleri 96
Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim 96
İlkokul Dönemi Sosyal Duygusal Gelişim 98
Ergenlik Dönemi Sosyal Duygusal Gelişim 100
Genç Yetişkinlik Dönemi Sosyal Duygusal Gelişim 102
Sosyal ve Duygusal Gelişimi Etkileyen Etmenler 103
Ailenin Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi 105
Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimine Çevresel Unsurların Etkisi 106
Okul Ortamının Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimine ve Davranışlarına Etkisi 107
Sosyal Duygusal ve Davranışsal Özelliklerin Değerlendirilmesi 108
Gözlem 109
Görüşme (Mülakat) 109
Kendi Kendini Değerlendirme 110
Sosyometri 110

Davranış Derecelendirme Ölçekleri 111
Sosyal, Duygusal ve Davranışsal Gelişimi Destekleyici Bilimsel Dayanaklı Strateji ve Yöntemler 111
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Yetersizliklerini Destekleme ve Problem Davranışlarına Müdahale 111
Bireysel Davranış Değiştirme Planı Örneği 112
Diğer Müdahale Teknikleri 113
Önemli Noktalar 114
Özet 115
Yararlanılan Kaynaklar 116

6. BÖLÜM
DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU

Giriş 118
Tanılama 121
Ayırıcı Tanı 122
Yaygın Belirtiler 123
Yaygınlık 125
Müdahale Stratejileri 126
Ailelerin Rol ve Sorumlulukları 128
De/Hb ile İlgili Türkiye'deki Mevcut Durum 130
Önemli Noktalar 131
Özet 131
Yararlanılan Kaynaklar 133

7. BÖLÜM
ÖZEL YETENEK TANIMI SINIFLAMALARI VE KURAMLARI

Giriş 136
Özel Yetenek Tanımları 136
Özel Yetenek Sınıflamaları 138
Özel Yetenek Kuramları 140
Önemli Noktalar 157
Özet 157
Yararlanılan Kaynaklar 158

8. BÖLÜM
ÖZEL YETENEKLİLERİN ÖZELLİKLERİ VE TANILANMASI

Giriş 162
Özel Yeteneklilerin Özellikleri 162
Özel Yeteneklilerin Bilişsel Özellikleri 164
Özel Yetenekli Bireylerin Sosyal-Duygusal Özellikleri 166
Özel Yeteneklilerin Tanılanması 168
Tanılama Yöntemleri 169
Tanılama Süreci 173
Tanılamada Dikkat Edilmesi Gereken Önemli Hususlar 174
Önemli Noktalar 175
Özet 175
Yararlanılan Kaynaklar 177

9. BÖLÜM
ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİM MODELLERİ

Giriş 180
Hızlandırma 180
Hızlandırma Türleri 181
Hızlandırma ile İlgili Yanlış İnanışlar 184
Hızlandırma Etkili midir? 185
Zenginleştirme 185
Zenginleştirme Türleri 187
Zenginleştirme Etkili midir? 188
Gruplama 189
Gruplama Türleri 189
Gruplama Etkili midir? 192
Önemli Noktalar 193
Özet 193
Yararlanılan Kaynaklar 195

10. BÖLÜM
ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNDE ÖĞRETİM PROGRAMI FARKLILAŞTIRMASI

Giriş: Özel Yeteneklilerin Eğitiminin Farklılaştırılmasının Gerekçesi 198
Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretim Programının Farklılaştırılması 199
Öğretim Programı Farklılaştırma Boyutları 203

Önemli Noktalar 213
Özet 213
Yararlanılan Kaynaklar 214

11. BÖLÜM

ÖZEL YETENEKLİLERİN SOSYAL, DUYGUSAL VE AKADEMİK GELİŞİMİ

Giriş 219
Üstün Zekâ Etiketi 219
Üstün Zekâ Etiketinin Olumlu Etkileri 220
Üstün Zekâ Etiketinin Olumsuz Etkileri 221
Özel Yeteneklilerin Sosyal Gelişimi 222
Özel Yeteneklilerin Akran İlişkileri 222
Özel Yeteneklilerin Aile İçi İlişkileri 224
Özel Yeteneklilerin Duygusal Gelişimi 227
Mükemmeliyetçilik 227
Depresyon 228
Eş Zamanlı Olmayan Gelişim 228
Benlik Algısı 229
Özel Yeteneklilerin Akademik Gelişimi 229
Çoklu Potansiyel 230
Motivasyon 230
Disiplin 231
Beklenmedik Başarısızlık 232
İki Kere Farklılık 234
Önemli Noktalar 235
Özet 235
Yararlanılan Kaynaklar 237

12. BÖLÜM

TÜRKİYE'DE ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ

Giriş 240
Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanında Yapılan Yasal ve Resmi Düzenlemeler 240
Türk Toplumunda Üstün Zekâ Algısı 243
Türkiye'de Özel Yeteneklilere Eğitim Veren Kurumlar 244
Fen Liseleri 245

Sosyal Bilimler Liseleri 246
Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri 248
Konservatuvarlar 249
Beyazıt Ford Otosan İlkokulu 250
Okul Sonrası Programlar 251
Önemli Noktalar 254
Özet 255
Yararlanılan Kaynaklar 255

13. BÖLÜM

İKİ KERE FARKLI: ÖZEL YETENEKLİ OLUP ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN BİREYLER

Örnek Olay 258
Giriş 260
Özel Yetenekli Olup Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylere Genel Bir Bakış 260
Özel Yetenekli Olup Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerin Özellikleri 262
Tanılama Süreci 264
Öğretim Yöntemleri ve Stratejiler 270
Önemli Noktalar 287
Özet 287
Yararlanılan Kaynaklar 288

Yazarlar Hakkında 289

1. BÖLÜM

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE GİRİŞ

Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU - Trabzon Üniversitesi

Anahtar Kavramlar

Özel Öğrenme Güçlüğünün Tarihçesi, Özel Öğrenme Güçlüğünde Sınıflandırma, Özel Öğrenme Güçlüğünün Türkiye'deki Durumu

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- Özel öğrenme güçlüğünün tarihçesini açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğünde sınıflandırmanın nasıl gerçekleştirildiğini tanımlayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğünün Türkiye'deki durumuna yönelik bilgi sahibi olabileceksiniz.

İçindekiler

- Giriş
- Özel Güçlüğünün Tanımı
- Özel Öğrenme Güçlüğünün Tarihçesi
- Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyleri Sınıflandırma
- Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yaygınlığı
- Özel Öğrenme Güçlüğünde Son Gelişmeler
- Özel Öğrenme Güçlüğünün Türkiye'deki Durumu
- Özet
- Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Özel öğrenme güçlüğü ülkemizde henüz gelişmekte olan bir özel eğitim kategorisidir. Yaklaşık iki yüz yıllık bir geçmişi olan özel öğrenme güçlüğünde 1960'lı yıllardan itibaren dünyada ve 1980'li yıllardan itibaren Türkiye'de önemli gelişmeler olmuştur. Bu gelişmelere bağlı olarak öğrenci sayılarında, özel öğrenme güçlüğünün tanımında ve sınıflandırmasında birçok değişikliğe gidilmiştir.

Bu bölümde özel öğrenme güçlüğü konusuna giriş yapılacaktır. Öncelikle özel öğrenme güçlüğünün tanımı paylaşılacaktır. Sonrasında, özel öğrenme güçlüğünün tarihsel gelişimine değinilerek özellikle dünyada özel öğrenme güçlüğü alanının gelişimine yön veren önemli olaylara ve bilim adamlarına değinilecektir. Ayrıca öğrenme güçlüğünde sınıflandırma ve yaygınlık konuları değerlendirilerek ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sıklığı konusu işlenecektir. Son olarak, ülkemizde ve dünyada özel öğrenme güçlüğünün gelişimi üzerinde durulacaktır.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TANIMI

Özel öğrenme güçlüğünün tanımının tarihsel süreç içinde gelişimi değerlendirildiğinde diğer pek çok özel eğitim kategorisinde olduğu gibi sürekli gelişen ve değişen bir döngü içinde olduğu görülmektedir (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015). Tanımın güncellenmesine yönelik en önemli yeniliklerden birisi 2013 yılında DSM-5 tanı ölçütlerinde meydana gelmiştir. Psikiyatrik bozukluklar için iki temel sınıflandırma sistemi kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi, Uluslararası Sağlık Örgütü (WHO, 2004) tarafından geliştirilen (World Health Organization) ICD (International Classification of Diseases - Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması) sınıflandırmasıdır. İkincisi ise, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA, 2013) (American Psychiatric Association) DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) sınıflandırmasıdır. Uluslararası Sağlık Örgütü'nün sınıflaması tüm hastalıkları kapsayan bütünsel bir sınıflandırmadır ve daha çok Avrupa ülkelerinde kullanılmaktadır. DSM ise başta Amerika'da olmak üzere Atlantik ötesindeki ülkelerde daha yaygın olarak kullanılmaktadır.

DSM-5'e göre (APA, 2013) "özel öğrenme güçlüğü" (geçmişte öğrenme güçlüğü olarak kullanılırdı) "bozukluğun davranış belirtileri ile bağlantılı olan bilişsel düzeyde anormalliklerin temelini oluşturan biyolojik kökene sahip bir nörogelişimsel bozukluktur." Bu, temel akademik becerileri kazanmada önemli güçlük çeken çocuklar için en son kullanılan terimdir. DSM-5'e göre temel akademik beceriler şunlardır:

- Kelimelerin doğru ve akıcı bir şekilde okunması
- Okuduğunu anlama
- Yazılı anlatım ve yazım
- Aritmetik hesaplama
- Matematiksel akıl yürütme

DSM-5, çocuklardaki ve ergenlerdeki "ısrarcılığı" "öğrenmede sınırlı ilerleme" olarak tanımlamaktadır ("bireyin sınıf arkadaşlarına yetişeceğine dair hiçbir kanıt yoktur" gibi). Burada anlatılmak istenen her türlü çabaya rağmen bireyin akademik başarısızlığının süreklilik göstermesidir. Yani çocuğun akademik performansının "ısrarlı ve tutarlı bir şekilde" arzu edilen seviyeye ulaşmamasıdır.

DSM-4 tanı ölçütleri 2013 yılında güncellenmiştir, bu tarihten itibaren DSM-5 ölçütleri kullanılmaktadır.

Ayrıca DSM-5, öğrenme güçlüklerinin "gözlemlenebilir bazı tanımlama davranışları veya belirtileri olarak ortaya çıkması gerektiğini vurgulamıştır (Ölçüt A1-A6). Ayrıca, belirtiye yönelik müdahalelere rağmen (yani öğretim uyarlamaları ve desteklere rağmen) en az bir belirti 6 ay süreyle görülmeye devam etmelidir. DSM-5'e göre bu belirtiler şunlardır:

1. Hatalı veya yavaş ve zorlanarak okuma, sıklıkla kelimeleri tahmin etme veya kelimeleri seslendirmede güçlükler yaşanması.
2. Okunan metnin anlaşılmasında güçlük çekilmesi.
3. Yazımla ilgili zorluklar yaşanması.
4. Yazılı anlatımda karşılaşılan güçlükler.
5. Sayıları algılama, sayı olguları veya hesaplamaları geliştirme güçlükleri.
6. Matematiksel akıl yürütme ile ilgili zorluklar.

DSM-5'de özel öğrenme güçlüğünün teşhisinde ikinci önemli özellik ve gereklilik, belirli akademik becerilerin bireylerin performansının "ilgili yaşa ait ortalamanın çok altında" olmasıdır (Ölçüt B), ancak ortalama performansın yalnızca "olağanüstü yüksek düzeyde destek" aracılığıyla sürdürülebilir olması da özel öğrenme güçlüğünün kanıtı olabilir şeklinde belirtilmektedir. Bireyin bu yetersizlikleri, sınav notları ve test sonuçları gibi akademik performans ölçütlerinde görülür. Çeşitli derslerden veya okuldan kaçma davranışı görülebilir. "Bununla birlikte, bu ölçütlerin, bireysel olarak uygulanan, psikometrik olarak sağlam ve kültürel açıdan uygun, norma dayalı veya ölçüte dayalı akademik başarı testlerinden psikometrik kanıtlar gerektirdiği" de yine DSM-5'te vurgulanmıştır.

DSM-5, bireyin becerilerinin ortalamanın çok altında olmasının gerekliliğini tanımlarken, akademik becerilerin "belirli öğrenme bozukluğu olan ve olmayan bireyleri ayırt etmek için kullanılabilecek doğal bir kesim noktası olmadığı için" bir süreklilik teşkil ettiğine dikkat çekmektedir. Yaş ortalamalarının -1.5 standart sapma altının veya 78 puanlık bir test puanın tanı kesinliğini sağlamada önemli büyüklükte olduğunu belirtmektedir. Ancak DSM-5, yaşa göre ortalamanın -1.0 ila -2.5 standart sapma aralığında belirli öğrenme güçlüklerini tanımlamak için klinik değerlendirme, akademik geçmiş, okul raporları ya da test puanlarından elde edilen diğer yakınsak kanıtların kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

Üçüncü ölçüt (Ölçüt C), öğrenme güçlüğünün erken dönemlerde "kolaylıkla farkına varılabileceğini" belirtmektedir. Ancak aynı zamanda artan öğrenme talepleri nedeniyle bazı bireylerde ileriki yıllara kadar görünmeyebileceğini belirtmektedir. Sınıflama koşulları da değişmiştir, özel öğrenme güçlüğü birincil zorluk yaşanan alan olarak belirtilmiştir:

Özel Öğrenme Güçlüğü

315.00 okumada bozukluk

315.2 yazılı anlatımda bozukluk

315.1 matematikte bozukluk

Ayrıca, bozukluklar seviyelerine göre belirlenmektedir:

Hafif: Bir veya iki akademik alana ilişkin bazı zorluklar bulunmaktadır. Ancak uygun uyarlamalar veya destek hizmetleri sunulduğunda bireyin telafi edebileceği veya iyi performans gösterebileceği kadar hafiftir.

Orta: Bir veya daha fazla akademik alanda "dikkat çekici" zorluklar vardır, böylelikle birey, okul yılı boyunca özel ve aralıksız yoğun öğretime tabi tutulmadan yeterince başarılı olamayacaktır. Günün en azından bir kısmı için, okulda, evde veya işte etkinlikleri doğru ve verimli bir şekilde tamamlamak için bazı uyarlamalar gerekli olabilir.

Ağır: Çeşitli akademik alanları etkileyen becerilerin öğrenilmesinde yaşanan zorluklar görülür, buna bağlı olarak bireyin, okul yıllarının çoğunda devam eden bireyselleştirilmiş ve özel olarak hazırlanmış öğretim olmadan bu becerileri öğrenme olasılığı düşüktür. Uygun uyarlama ve/veya hizmetler olsa bile, birey etkinlikleri etkin bir şekilde tamamlayamayabilir.

Özel öğrenme güçlüğü DSM-5'teki değişikliklere bağlı olarak hafif, orta ve ağır olmak üzere üç seviyeye ayrılmıştır.

Matematik bozukluğu ve yazılı anlatım zorlukları genellikle okuma bozuklukları ile birlikte görülür, ancak bazen tek başına teşhis edilir. DSM-5, okul çağındaki çocukların % 5-15'inde bir öğrenme güçlüğü teşhisi konacağını tahmin etmektedir. İlk kelimelerini 12-14 ayda söyleyememek ya da iki kelimelik cümleleri yaklaşık iki yıl söyleyememek gibi konuşmada erken gelişimsel güçlükleri olan çocuklar okuma güçlüğü geliştirme eğiliminde olabilirler. El-göz koordinasyonunda veya yürümeyi öğrenmede güçlükler gibi gelişimsel koordinasyon güçlüğü çeken çocuklar da bu güçlükleri göstermede büyük risk altında olabilir.

Öğrenme güçlüğü olan bireyler son olarak MEB'in 2006 yılında çıkarmış olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde şu şekilde tanımlanmaktadır: "Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak ifade edilmektedir (MEB, 2006).

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TARİHÇESİ

Özel öğrenme güçlüğünün tarihçesi dünyada ve ülkemizde meydana gelen tarihsel gelişim olmak üzere iki temel boyutta değerlendirilebilir. Özel öğrenme güçlüğünün tarihsel gelişimi incelendiğinde özellikle başta Avrupa ve Amerika olmak üzere diğer ülkelerde geçmişi çok eskiye dayanan önemli gelişmelerin olduğu görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğüne yönelik ilk araştırmalar 1800'lü yılların başlarına kadar uzanmaktadır (Hallahan ve Mercer, 2001). O yıllarda özel eğitim başlı başına bir alan olmadığı için ve özel eğitim konusunda araştırma yapan bilim adamları bulunmadığı için özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan bilimsel faaliyetlerinin büyük bir çoğunluğunun tıp alanındaki uzmanlar tarafından gerçekleştirildiği bilinmektedir.

Bu alandaki çalışmalardan ilki 1802 yılında bir Alman-Fransız olan Franz Joseph Gall tarafından gerçekleştirilmiştir. Gall'in yaptığı çalışmalar incelendiğinde en büyük merakının karakter özelliklerinin tespiti konusunda olduğu görülür. Daha henüz okul yıllarında sınıf arkadaşlarının yüz yapıları ile kişisel yetenekleri arasında bir bağ kurmaya çalışmıştır. Örneğin, iri gözleri olan arkadaşlarının iyi sözel hafızaya sahip olduklarını tespit etmiştir. Yapmış olduğu çalışmalarıyla aynı zamanda freneloji'nin kurucusu olarak bilinir. Frenoloji kişinin kafasının şeklinden onun karakterini, kişiliğini ve suça yatkınlığını belirleme iddiasında olan bir teoridir. Gall'in özel öğrenme güçlüğü alanında yaptığı çalışmalar beyin sarsıntısı geçiren askerlerin aynı zamanda bazı konuşma bozukluklarına da sahip olduklarını gözlemlemesi ve bunlar arasında bir ilişki olduğuna inanmasıyla başlamıştır.

Gall'in çalışmaları daha ziyade ruh sağlığı ve beyin üzerine yapılan çalışmalardan oluşmuştur. Ayrıca freneloji alanında yapmış olduğu çalışmalar özel öğrenme güçlüğü alanında yapmış olduğu çalışmaları gölgelese de araştırmalarından elde ettiği bulgular özel öğrenme güçlüğü alanının gelişimine temel oluşturmuştur. Gall'den önceki bilim adamları beynin bir bütün olarak tek bir parçadan oluştuğuna inanırlardı. Gall ise insan beyninin 27 farklı bölümden oluştuğunu savunmuştur ve bu bölümlerin anılarımızı, geçmiş yaşantılarımızı ve eğitimimizi etkilediğine inanmıştır (Wiederholt, 1974).

1800'lü yıllarda üzerinde durulması gereken bir diğer önemli isim ise Pierre Paul Broca'dır. 1860'lı yıllarda beyin hasarı olan yetişkinlerle yapmış olduğu çalışmalarla konuşma ile ilgili işlevlerin beynin sol yarımküresinde meydana geldiğiyle ilgili görüşleri ortaya atmıştır ve ismi beynin bugün halen bilinen Broca Bölgesine verilmiştir. Broca konuşma ile ilgili teorilerini konuşmada güçlük yaşayan hastalarına yapmış olduğu otopsilerden elde ettiği sonuçlara dayandırmıştır. Her ne kadar bu alanda yapılan son çalışmalar beynin sağ tarafının da konuşma konusunda kısmen etkili olduğunu ortaya koysa da o yıllarda Broca'nın yapmış olduğu çalışmalar ve bu çalışmaların sonuçları bilim çevrelerince kabul görmüştür.

Yine 1874 yılında Carl Wernicke beynin çeşitli bölgelerini inceleyen araştırmacılardan birisi olmuştur. 1874 yılında beyin hasarı bulunan 10 hastasını anlattığı kitabını yayınlamış ve bu kitapta Broca'nın anlattıklarının dışında farklı özellikler gösteren konuşma güçlüğü yaşayan bireylere vurgu yapmıştır. O yıllarda gerçekleştirdiği çalışmalar ve elde ettiği sonuçlar günümüzde isminin beynimizin sol yarımküresinde Wernicke bölgesine verilmesine neden olmuştur.

Kelime körlüğü terimi ise ilk olarak 1877 yılında Alman nörolog Adolf Kussmaul tarafından "görme gücünde, zihin ve konuşma becerilerinde bir sorun olmamasına rağmen metinleri görememe" diğer bir deyişle metin körlüğü olarak tanımlanmıştır. Kussmaul yetişkin bir hastasıyla yapmış olduğu gözlemlerde görmede herhangi bir kayıp olmamasına rağmen, konuşma becerisinin herhangi bir şekilde bozulmamasına rağmen tam bir kelime körlüğünün varlığından bahsetmiştir. Yapmış olduğu bu gözlemlere ait değerlendirmeler günümüzde öğrenme güçlüğünün tanımını oluşturan özelliklere dikkat çekmektedir (Morin, 2014).

1887 yılında özel öğrenme güçlüğü ile yakından ilişkili olan "disleksi" terimini ilk defa kullanan ise yine bir Alman bilim adamı olan Rudolf Berlin'dir. Bu terimi "yazılı ve basılı sembolleri yorumlamada aşırı zorlanma" şeklinde tanımlamıştır. Berlin bu tanımı görme bozukluğunun neden olmadığı okuma güçlüğünü açıklamak için kullanmıştır. Günümüzde Amsterdam Üniversitesinde Rudolf Berlin Öğrenme Güçlüğü Merkezi bünyesinde öğrenme güçlüğü ve disleksi konularında pek çok araştırma yapılmaktadır.

Özel öğrenme güçlüğünün 1800'ü yıllara kadar dayanan iki asırlık bir geçmişi vardır.

1800'lü yılların sonlarına doğru özel öğrenme güçlüğünün tarihsel gelişimine katkıda bulunan James Hinshelwood ve W. Pringle isimleri üzerinde de durmak gerekir. Bir göz hastalıkları uzmanı olan Hinshelwood metin körlüğüne yönelik çalışmalarını yine yetişkin bir hastasında tespit etmiştir. 58 yaşındaki hastası bir sabah uyandığında kelimeleri okuyamadığının farkına varır. Bu deneyimden sonra Hinshelwood yetişkinlerle sürdürmüş olduğu bu çalışmaları çocuklarla da devam ettirmiştir. En dikkat çekici çalışmalarından birinde Hinshelwood dört öğrencisiyle ilgili yaşamış olduğu deneyimleri paylaşmaktadır. Bu dört öğrenci 11 çocuklu aileden gelmektedir ve diğer kardeşlerinin aksine okumayı öğrenmede güçlük yaşamaktadırlar. Hinshelwood bu çocuklarla yapmış olduğu çalışmalarda öğrenme güçlüğünün kalıtımla ilişkili olduğuna dair sonuçlara ulaşmıştır (Morin, 2014). 1896 yılına gelindiğinde W. Pringle adlı bir doktor yayınlamış olduğu makalesinde 14 yaşında olup doğduğu günden beri gayet normal ve başarılı bir çocuk olmasına rağmen okuma alanında zorluklar yaşayan bir çocuktan ayrıntılı olarak bahsetmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü alanına en önemli katkı yapan isimlerden bir diğeri ise Samuel Orton'dur. Orton'un öğrenme güçlüğüne olan ilgilisi Amerika'nın Massachusetts eyaletinde yapmış olduğu çalışmalara dayanmaktadır. Buradaki çalışmalarında beyin hasarı yaşayan yetişkinlerle birtakım çalışmalar yürütmüştür. Daha sonraları Iowa eyaletinde çalışmalarına devam eden Orton burada yürüttüğü çalışmalarında okulları tarafından zihinsel yetersizlikleri olduğu belirtilen ve okulda başarısız olan 14 öğrenci üzerinde incelemeler yapmıştır. Bu incelemeleri sonucunda öğrencilerde herhangi bir zihinsel geriliğe rastlamamış, aksine bu öğrencilerin ortalama veya ortalamanın üzerinde zihinsel becerilere sahip olduklarını tespit etmiştir. Orton yapmış olduğu araştırma sonuçlarına bağlı olarak öğrencilerin kelimeleri okumada güçlük yaşamalarının nedenini bazı harfleri tersten okumaları olarak bulmuştur.

Orton'un bu sonuca ulaşmasındaki ikinci önemli nokta bazı öğrencilerin aynadan okuma yaptığında daha rahat ve hatta çoğu zaman daha hızlı okumaları olmuştur. 1920'li yıllarda beyin tarama cihazları henüz gelişmemiş olmasına rağmen Orton biliyordu ki bu çocukların yaşadıkları belirtilerin benzerleri beyninin sol yarımküresinde hasar bulunan yetişkinlerde de görülebiliyordu. Orton'un çalıştığı çocukların pek çoğu hem sağ ve sol ellerini kullanabiliyorlardı. Orton'un özel öğrenme güçlüğü alanına yaptığı en büyük katkı görsel ve sözel kavramların öğretiminde çoklu duyulara dayalı öğretimin kullanılması olmuştur. Yaptığı çalış-

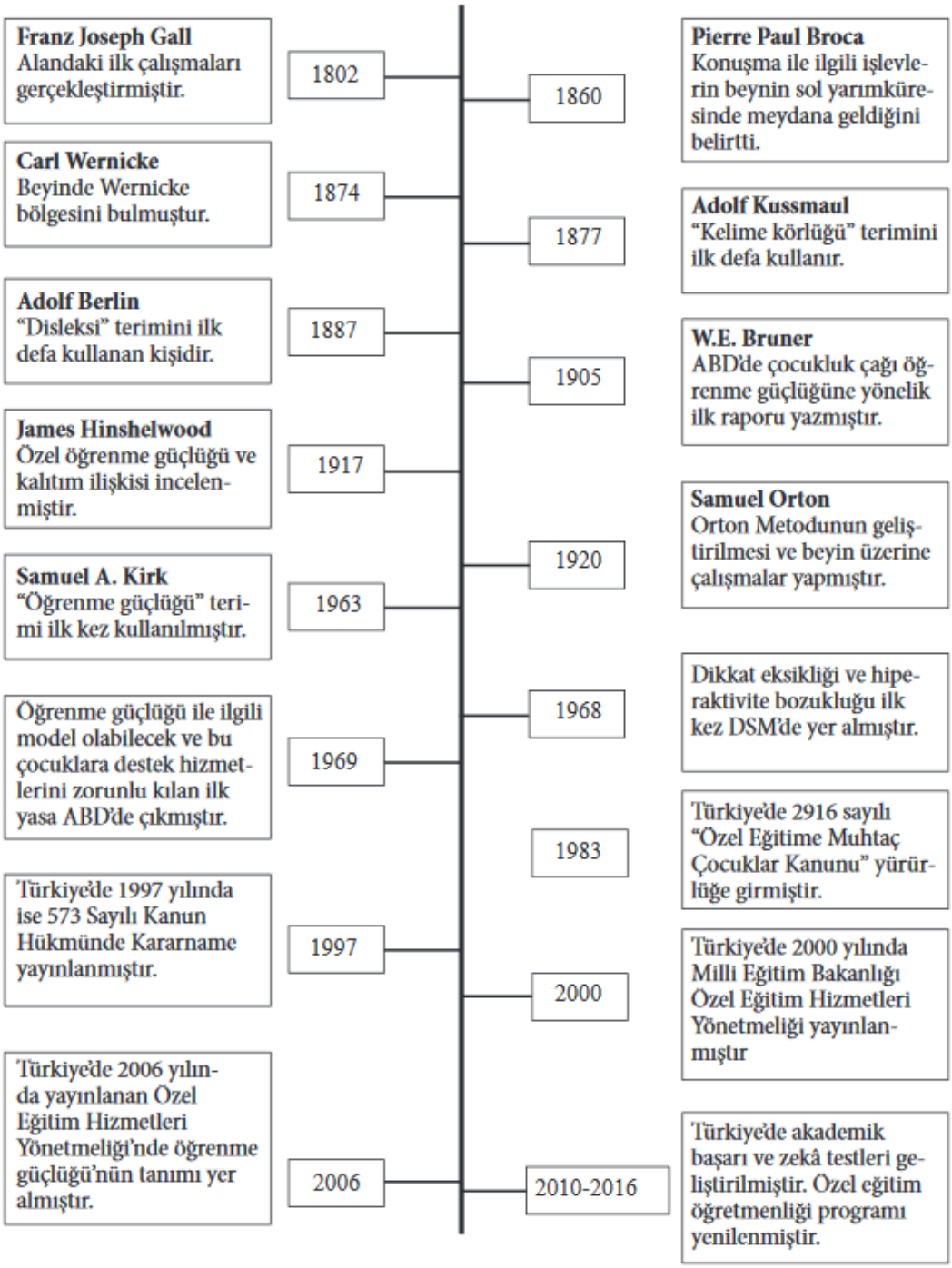
malar sonucunda Orton, çocuklara okuma becerisinin öğretiminde beynin hem sol hem de sağ yarım kürelerini kullanmak istiyordu. Sonraki yıllarda psikolog Anna Gillingham ile yürüttüğü çalışmalara bağlı olarak Orton-Gillingham yöntemi geliştirilmiştir. 1948'li yıllardan beri ismi bu ünlü öğretim yöntemiyle anılmaktadır. Çünkü bu yöntem halen disleksi olan bireylerin öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır.

1960'lı ve 1970'li yıllar özel öğrenme güçlüğü alanında önemli gelişmelerin yaşandığı dönemlerden olmuştur. Ritalin'in ilk defa hiperaktif çocuklarla kullanımı, öğrenme güçlüğü teriminin ilk defa kullanımı, Amerikan Öğrenme Güçlüğü Birliğinin kurulması, dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin DSM-4'te ilk defa yer alması, diğer ülkelere de örnek teşkil edecek olan özel öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimine yönelik ilk yasalar yine ABD'de bu yıllarda çıkarılmıştır. 1960'lı yılların en önemli ismi ve özel öğrenme güçlüğünün sembol kişiliklerinden birisi olarak kabul edilen araştırmacıların başında Samuel Alexander Kirk gelmektedir. Dr. Kirk Amerikalı bir psikolog ve aynı zamanda eğitimcidir. Özel eğitim alanında yapmış olduğu çalışmalara istinaden alandaki önemli isimlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Hatta yabancı kaynakların çoğunda "özel eğitimin babası" olarak anılmaktadır. 1963 yılında bir eğitim konferansında yapmış olduğu konuşmasında öğrenme güçlüğü terimini ilk defa dile getirmiştir. Dr. Kirk'in çalışmaları ABD Başkanı John F. Kennedy tarafından dikkatle takip edilmiştir. Kennedy'nin özel eğitime bu kadar çok ilgi göstermesinin ve destek vermesinin belki de en önemli nedeni kız kardeşi Rose Mary Kennedy'nin zihinsel yetersizliği olmasıdır. Samuel Kirk'in başta öğrenme güçlüğü olan çocuklar olmak üzere özel eğitim alanında yapmış olduğu çalışmalar bu alanın gelişmesinde önemli katkılar sağlamıştır.

1980 ve 1990'lı yıllar özel öğrenme güçlüğüne yönelik araştırmalarda yeni bir çağın başladığı dönem olarak kabul edilebilir. Beyin görüntüleme tekniklerindeki ilerlemeler-ki bunların başında Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme Tekniği (fMRI) gelmektedir-beynin işleyişinin görüntülenebilmesine olanak sağlamıştır. Bu dönemdeki çalışmalar sayesinde bireyler herhangi bir metni okuduklarında beynin farklı bölgelerindeki hareketlilik gözlenebilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğünün tarihsel gelişimi değerlendirildiğinde alandaki çalışmaların özellikle tıp alanındaki uzmanlar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalar görme bozuklukları ve beyin hasarına bağlı çalışmalar ışığında yapılmıştır. Özellikle beyin temelli çalışmalar geçmişten günümüze bu alanda yapılan çalışmaların başında gelmektedir.

Özel öğrenme güçlüğüne yönelik ilk çalışmaların tıp alanında yapılmasının özel eğitim politikaları ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sağlanan destekleri ne yönde etkilediğini düşünüp tartışınız.



Şekil 1.1. Dünya'da ve Türkiye'de özel öğrenme güçlüğünün tarihsel gelişimi.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERİ SINIFLANDIRMA

Bölümün başında da belirtildiği üzere DSM-5'in kullanımına başlanmasıyla birlikte özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin sınıflama koşulları da değişmiştir. Özel öğrenme güçlüğü birincil zorluk yaşanan alan olarak belirtilmiştir:

Özel Öğrenme Güçlüğü

315.00 okumada bozukluk

315.2 yazılı anlatımda bozukluk

315.1 matematikte bozukluk

Ayrıca, yukarıdaki üç temel bozukluğun yanında bu bozukluklar seviyelerine göre üç farklı gruba ayrılmıştır:

Hafif: Bireyin bir veya iki akademik alanda güçlük yaşaması olarak tanımlanmıştır. Ancak bu güçlükler gerekli uyarlamalar veya destek hizmetleri sağlandığında bireyin bu güçlükleri telafi edebileceği veya yeterli performans gösterebileceği kadar hafiftir.

Orta: Bir veya daha fazla akademik alanda birey "dikkat çekici" derecede güçlük yaşamaktadır. Bu nedenle, birey okul yılı boyunca özel olarak tasarlanmış ve aralıksız yoğun öğretim almadan kendisinden beklenen performansı gösteremeyecektir. Okul gününün en azından belirli bir bölümü için, okulda, evde veya işte etkinlikleri doğru ve verimli bir şekilde tamamlamak için birey bazı uyarlamalara ihtiyaç duyabilmektedir.

Ağır: Çeşitli akademik alanları etkileyen becerilerin öğrenilmesinde yaşanan zorluklar görülür. Bu nedenle, bireyin okul yıllarının çoğunda devamlı olarak bireyselleştirilmiş ve özel olarak hazırlanmış öğretim alması gereklidir. Bu eğitim olmadan bireylerin bu becerileri öğrenme olasılığı düşüktür. Uygun uyarlama ve/veya hizmetler olsa bile, birey etkinlikleri beklenen yeterlilikte tamamlayamayabilir.

Matematik bozukluğu ve yazılı anlatım zorlukları genellikle okuma bozuklukları ile birlikte görülür, ancak bazen tek başına teşhis edilir. DSM-5, okul çağındaki çocukların % 5-15'inde bir öğrenme güçlüğü teşhisi konacağını tahmin etmektedir. İlk kelimelerini 12-14 ayda söyleyememek ya da iki kelimelik cümleleri yaklaşık iki yıl söyleyememek gibi konuşmada erken gelişimsel güçlükleri olan çocuklar okuma güçlüğü geliştirme eğiliminde olabilirler. El-göz koordinasyonunda veya yürümeyi öğrenmede güçlükler gibi gelişimsel koordinasyon güçlüğü çeken çocuklar da bu güçlükleri göstermede büyük risk altında olabilir.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN YAYGINLIĞI

Özel öğrenme güçlüğü olan kaç öğrenci vardır? Bu sorunun cevabı dünyada ve ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaygınlıklarının değerlendirilmesi şeklinde iki boyutta verilebilir. Özel eğitim alanında düzenli olarak istatistiki verilerin tutulduğu ülkelerin başında ABD gelmektedir. Özel eğitim ve özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara sağlanan desteklerin ayrıntılı olarak sunulduğu ve ülkemizdeki pek çok yasa, yönetmelik ve özel eğitimle ilgili tanım ve hizmetlerin benzerliği dolayısıyla ABD'deki özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaygınlığının değerlendirilmesi ile bu soruya cevap aranabilir.

Özel öğrenme güçlüğü sık rastlanan yetersizlikler grubunda yer almaktadır (U.S. Department of Education, 2014). ABD'deki en büyük özel eğitim kategorisi ne zihinsel yetersizlik ne de otizmdir, en sık görülen yetersizliklerin başında özel öğrenme güçlüğü gelmektedir. Ülke genelinde 2,4 milyon öğrenci (devlet okullarına devam eden tüm öğrencilerinin yaklaşık %5'i) özel öğrenme güçlüğü tanısı almıştır. Tüm özel eğitim tanısı almış 5,7 milyon öğrencilerin %42'si bu tanıyı almıştır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayısı 2002-2011 yılları arasında %18 oranında azalmıştır ancak buna rağmen halen en kalabalık özel eğitim gruplarının başında gelmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayısının hızlı düşüşünde birtakım unsurlar rol almıştır. Bu unsurlardan birincisi erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve okul başarısını desteklemek adına erken tarama ve teşhis değerlendirmelerinin yaygınlaşmasıdır. İkincisi, genel eğitimde verilen okuma eğitiminde iyileştirmeler yapılmıştır ve bu iyileştirmeler özel öğrenme güçlüğünde sıklıkla görülen okuma güçlüklerinin azalmasını sağlamıştır. Üçüncüsü, özel öğrenme güçlüğünün tanılanmasında izlenen yöntemin değişmesidir.

Özel öğrenme güçlüğü ABD'de sık rastlanan yetersizlikler arasındadır. Ancak, ülkemizde tanı oranı diğer ülkelere göre daha düşüktür.

Amerika'da Engelli Öğrenciler Eğitim Yasası olarak da bilinen IDEA'nın 2004 ve 2006 yılında düzenlenmesiyle özel öğrenme güçlüğünün tanılanmasında tüm eyaletlerin yeni tanılama ölçütleri geliştirmesi zorunlu kılınmıştır. Böylece, kitabın ilerleyen bölümünde ayrıntılı olarak bahsedilecek olan "başarı ve yetenek arasındaki tutarsızlık modeli'nin bu öğrencilerin tanılanmasında kullanılması zorunluluğu ortadan kaldırılmıştır. Sonuçta, her eyalet farklı şekillerde özel öğrenme güçlüğünü tanılama yolları geliştirmiştir. Bu yollardan birçoğu, müdahaleye

tepki yönteminin kullanımını içermektedir. Bu yöntemin kullanılmasıyla birlikte okulda güçlük yaşayan öğrencilerin birçoğu akademik alanlarda erken destek alabilmişlerdir ve bu desteklerin sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin sayısı önemli ölçüde azalmıştır. (Çakıroğlu, 2015b). 2002-2011 yılları arasında özel gereksinimli öğrencilerin oranı yaklaşık %3 oranında azalma göstermiştir (U.S. Deparment of Education, 2014). Daha önce de vurgulandığı üzere, en önemli düşüş %18 ile özel öğrenme güçlüğü kategorisinde görülmüştür.

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik istatistiki veriler diğer özel eğitim kategorilerinde olduğu gibi sınırlıdır. Özel eğitim politikalarına yön vermek adına resmi istatistiki verilerin bulunmaması nedeniyle ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler dâhil olmak üzere özel gereksinimli bireylerin eğitimine yön verecek politikaları belirlemek çoğu zaman güç olabilmektedir. MEB her yıl eğitime yönelik istatistiki veriler yayınlamaktadır, ancak bu veriler ne yazık ki yeterince ayrıntılı değildir. MEB verilerine göre 2013-2014 eğitim öğretim yılında ülkemizde 7429 öğrenci özel öğrenme güçlüğü resmi tanısı almıştır. Bu öğrencilerin oranı tüm özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %3'ü civarındadır. Bu öğrencilerin 5705'i erkek ve 1724'ü kız öğrencidir.

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tüm özel eğitime gereksinim duyan bireylerin yaklaşık %3'ünü oluşturmaktadır.

Türkiye ve ABD'deki özel eğitime yönelik yasa ve yönetmelikler, özel eğitimin temel ilkeleri, özel gereksinimli öğrencilerin tanımları değerlendirildiğinde iki ülke arasında özel öğrenme güçlüğü resmi tanısı almış alan öğrencilerin oranında ciddi farklar bulunmaktadır (Türkiye, %3; ABD, %42). Bu büyük farkın oluşmasındaki en önemli nedenlerin başında ülkemizde özel öğrenme güçlüğünün henüz eğitimciler ve aileler tarafından tam olarak anlaşılamamış ve benimsenememiş olması gelmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler çoğu zaman tembel öğrenciler olarak görülmüş, öğrencilerin başarısızlıklarının en önemli nedenleri öğretmenler tarafından ailelerin ilgisiz tutumu ve öğrencinin kendisi olarak görülmüştür (Çakıroğlu, 2015a).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en sık yaşadıkları güçlük okuma alanındadır.

Toplumun özel öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi yetersizliği ülkemize özel bir durum değildir. ABD'de son yıllarda yapılan bir araştırmaya göre birçok kişi halen özel öğrenme güçlüğüne yönelik yanlış bilgiye sahiptir. Çalışmaya katılanların yarısı ilaç tedavisinin ve psikolojik danışmanın özel öğrenme güçlüğünü tedavi etmede kullanılabileceğine inanmaktadır. Araştırmaya katılanlar her üç Amerikalıdan biri aile ve öğretmenlerin ilgisizliğinin özel öğrenme güçlüğüne neden olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bazı bireyler ise özel öğrenme güçlüğünün nedenlerini zayıf beslenme, aşılar veya çok fazla televizyon izlemek olarak sıralamışlardır (Morin, 2014).

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanmasındaki yetersizliklerden bir diğeri de özel eğitim öğretmenleri de dâhil olmak üzere sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik bilgilerinin sınırlı olmasıdır (Çakıroğlu, 2015a). Gerek özel eğitim öğretmenliği gerekse sınıf öğretmenliği programlarında özel öğrenme güçlüğüne yönelik lisans derslerinin sayısının sınırlı olması ya da hiç olmaması öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin en önemli nedenleri arasında kabul edilebilir.

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü kategorisindeki öğrenci sayısının düşük olmasının bir diğer önemli nedeni ise tanılama araçlarının yetersizliğidir. Son yıllara kadar ülkemiz normlarına ve kültürüne göre hazırlanmış standart akademik başarı testlerinin yetersizliği, kullanılan zekâ testlerinin uygulanması ve özel öğrenme güçlüğü tanısı koymadaki sınırlılıkları doğru öğrencilerin tanılanmasına engel olmaktadır. Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü tanısı koyan kurum MEB'e bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'dir (RAM). Bu kurumlarda kullanılan değerlendirme araçlarının yetersizliği ve özel öğrenme güçlüğünü tanılama sürecindeki tutarsızlıklar ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru tanılanmasının önündeki önemli engellerden birisidir. Özel öğrenme güçlüğünün görülme sıklığı çeşitli kaynaklarda %5 ile %15 arasında değişmektedir (APA, 2013). Tüm öğrenciler içinde görülme oranı en düşük değer olan %5 değeri alındığında yaklaşık 18 milyon öğrencinin bulunduğu ülkemizde yaklaşık 1 milyon öğrencinin özel öğrenme güçlüğü yaşadığı düşünülebilir. Ancak daha önce de belirtildiği üzere ülkemizde öğrenme güçlüğü resmi tanısı alan öğrencilerin sayısı 10 binden azdır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerde en sık görülen güçlüklerin başında okumada öğrenme güçlükleri gelmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %85'inin okumada güçlük yaşadığı tespit edilmiştir (U.S. Deparment of Education, 2014). Okuma güçlüğünü matematikte öğrenme güçlüğü takip etmektedir. Son olarak ise yazmada öğrenme güçlüğü görülmektedir. Çoğu vakada ise bu durumların bir veya birkaçı aynı anda görülebilmektedir. Örneğin, oku-

mada ve matematikte öğrenme güçlükleri özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bir öğrencide aynı anda görülebilir.

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanmasında karşılaşılan diğer güçlükler neler olabilir, düşünüp tartışınız.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNDE SON GELİŞMELER

Özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmalar 1990'lı yıllardan sonra farklı bir anlam ve boyut kazanmıştır. Tıp ve teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak özel öğrenme güçlüğü konusunda eskiden cevap bulamadığımız veya tam olarak emin olamadığımız pek çok bilgiye artık ulaşabilmekteyiz.

Örneğin, çok yakın bir zamana kadar görme problemlerinin özel öğrenme güçlüğüne neden olduğuna dair görüşler özel eğitim alanında disleksi konusunda tartışılan konuların başında gelmekteydi. Yakın zamanda yapılan bir araştırmaya göre görme problemlerinin okuma güçlüğüne neden olmadığı ortaya çıkmıştır. Amerika Birleşik Devletlerinde Georgetown Üniversitesi Tıp merkezinde Guinevere Eden tarafından yapılan çalışmada görme problemlerinin okuma güçlüğüne neden olmadığı ortaya konmuştur. Beyin temelli ilk çalışmalarda görme gücündeki yetersizliklerin bireylerin okuma performanslarını da etkileyebileceğine yönelik bir görüş ortaya konmuştu. Ancak teknolojideki ilerlemelere bağlı olarak daha gelişmiş beyin görüntüleme tekniklerinin kullanılmasıyla birlikte bireylerin görme problemlerinin öğrenme güçlüklerine bağlı olarak ortaya çıktığı ortaya konmuştur. Daha önceki çalışmalarda ise tam tersine görme problemlerinin öğrenme güçlüğünü doğurduğuna dair bir inanış bulunmaktaydı.

Stanford Üniversitesinde 2015 yılında yapılan bir çalışmada araştırmacılar beyin dalgalarını inceleyerek farklı öğretim yöntemlerinin okumayı nasıl geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Brain and Language dergisinde yayınlanan 2015 yılına ait çalışmada bilim adamları harf-ses ilişkisine dayanan ses temelli bir okuma öğretimi yöntemiyle cümle temelli öğretim yöntemlerinin okuma başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Katılımcıların beyin işlevlerini inceleyen araştırmacılar ses temelli yöntemi kullanan gruptaki katılımcıların okumaya ait beyin bölgelerinde artan bir hareketlilik tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları bireylerin okuma performansını geliştirmede ve özel öğrenme güçlüğü gösteren bireylere sağlanacak eğitimlerde en etkili ve verimli öğretim uygulamalarının tespitinde de artık teknolojik gelişmelere bağlı olarak beyin temelli araştırmaların gelecekte daha sık kullanılabileceğini göstermektedir.

Yine 2015 yılında Kaliforniya Üniversitesinde yapılan bir çalışmaya göre özel öğrenme güçlüğü tanısı koyabilmek adına çocukların üçüncü sınıfa kadar beklenmesine gerek kalmamıştır. Kaliforniya ve Yale Üniversiteleri tarafından ortaklaşa yürütülen ve ilkokul öğrencilerinin birinci sınıftan lise son sınıfa kadar takibini içeren boylamsal araştırmanın sonuçlarına göre normal okuma performansıyla karşılaştırıldıklarında okumada güçlük yaşayan bireyler daha henüz birinci sınıftan itibaren tespit edilebilmektedirler. Bu çalışmanın sonuçları özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin erken tanılanması ve gerekli eğitimleri çok geç olmadan alabilmeleri açısından büyük öneme sahiptir.

Özel öğrenme güçlüğü alanındaki yenilikler sadece beyin temelli araştırmalardan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların uygulamada ortaya koyduğu farklılıklarla sınırlı değildir. Son yıllarda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanmasında ve erken eğitim hizmetlerini almalarını sağlamada birtakım yeni yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden birisi müdahaleye tepki yöntemidir. Bu yöntem özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Müdahaleye tepki yöntemi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri doğru tanılaması açısından kritik öneme sahiptir. Çünkü bu yöntemin temel prensiplerinden birisi de öğrencilerin özel öğrenme güçlüğü tanısı almadan önce öğretmenleri tarafından yüksek nitelikli öğretim alabilmeleridir. Geçmiş yıllarda özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin bazılarının bu tanıyı almalarında etkili bir okuma eğitimi alamadıkları görüşü hâkimdi. Okuma eğitimi gibi çevresel faktörlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanması sürecindeki olumsuz etkilerini gidermek adına müdahaleye tepki yöntemi yaygın olarak kullanılmaktadır.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TÜRKİYE'DEKİ DURUMU

Diğer özel eğitim kategorilerinde olduğu gibi özel öğrenme güçlüğü alanında da ülkemizde yetişmiş personel, uzman ve araştırmacıların sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Oysaki özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesine yönelik hazırlanan ilk yönetmelik 1960'lı yıllara kadar uzanmaktadır. 1983 yılında 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" yürürlüğe girmiştir. Bu kanunda özel eğitimle ilgili tanımlar, ilkeler, kurumlar ve görevleri, özel eğitime gereksinimi olan çocukların tespiti, yerleştirilmeleri, izlenmeleri ile ilgili bölümler yer almış ve bu kanun doğrultusunda çeşitli yönetmelikler yayımlanmıştır. Ancak bu kanunda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik ayrıntılı bir tanımlama yapılmamıştır.

1997 yılında ise 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname yayınlanmıştır. Bu kararnamenin amacı özel eğitim gerektiren bireylerin Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemek olarak belirlenmiştir. Bu kararname kapsamında özel eğitim, özel gereksinimli birey kaynaştırma gibi kavramların tanımı yapılmıştır. Aynı zamanda özel eğitimin temel ilkeleri, özel gereksinimli öğrencilerin tanılama, değerlendirme ve yerleştirme süreçleri vurgulanmıştır. Her ne kadar bu kanun doğrudan özel öğrenme güçlüğüne yönelik olmasa da, ülkemizde özel eğitim alanındaki faaliyetlere yön vermesi açısından önemlidir.

2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayınlanmıştır. Öğrenme güçlüğü bu yönetmelikte "yazılı ya da sözlü dili anlamak ya da kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumunu ifade etmektedir" şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2000).

Son olarak, 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel öğrenme güçlüğü olan birey "dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya bir kaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek hizmetine ihtiyacı olan birey" şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006).

Öğrenme güçlüğü terimi, her geçen yıl uluslararası alanyazındaki gelişmelere bağlı olarak değişmektedir. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında ülkemizde gerek özel eğitim alanı gerekse özel öğrenme güçlüğü alanı henüz yeni ve gelişime açık alanlardır. Bu iki alandaki gelişmeler henüz arzulanan seviyeye ulaşmamıştır. ABD ve Finlandiya, İsveç gibi Avrupa ülkeleri başta olmak üzere insan haklarının, sosyal devlet anlayışının ve ekonomik refahın ileride olduğu ülkelerle kıyaslandığında ülkemizdeki gelişmelerin elbette ki hedeflenen noktada olduğu düşünülmeyebilir. Ancak ilerleyen yıllarda özel öğrenme güçlüğüne ve özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik toplumsal farkındalığın artmasıyla birlikte bu iki alana verilen önemin ve sağlanan desteklerin artacağına inanılmaktadır.

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğüne ilişkin en önemli sorunların başında tanılama sorunları gelmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde kullanılabilecek tanılama araçlarının bulunmaması bu sorunun en önemli kaynağıdır. ABD gibi özel öğrenme güçlüğüne yönelik araştırmalarda önemli aşama

kaydetmiş ülkelerde bu öğrencilerin tanılanmasında kullanılan pek çok standart test bulunmaktadır. Örneğin, okuma güçlüğü olan öğrencilerin tanılanmasında kullanılmak amacıyla Woodcock Reading Mastery Tests (WRMT) Letter Identification, Gray Oral Reading Test (GORT), Kaufman Test of Educational Achievement, Comprehensive Test of Phonological Processing, Test of Word Reading Efficiency, Test of Silent Word Reading Fluency, Lindamood Auditory Conceptualization Test, Phonological Awareness Test, Test of Reading Comprehension, Test of Silent Contextual Reading Fluency, Test of Silent Word Reading Fluency, Test of Word Reading Efficiency, Word Identification and Spelling Test gibi pek çok test geliştirilmiştir.

Ülkemizde ise bu tür testlerin sayısı sınırlı olmakla beraber son beş yıla kadar benzer testlerin geliştirilmemiş olduğu bilinmektedir. Ancak 2016 yılında TÜBİTAK desteği ile yürütülmüş olan 113K310 numaralı projede kapsamında özel öğrenme güçlüğü olan 7-14 yaş arası çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerini değerlendirmek için standart bir sesli okuma testi geliştirilmiştir. Bu amaçla, daha önceden geliştirilen Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT), 7-14 yaş arası çocukları kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu projenin sonucunda, 7-14 yaş arası çocukların temel okuma becerilerinden akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kolayca belirlenebileceği standart bir sesli okuma testi geliştirilmiştir. SOBAT sayesinde okuma güçlüğünün tarama ve tanılama boyutları ile okuma müdahalelerinin planlanması ve izlenmesi süreçleri sistematik bir şekilde ve standart bir okuma testiyle gerçekleştirilebilecektir.

Ülkemizde son yıllarda geliştirilen bir diğer önemli test ise Ankara Üniversitesi liderliğinde yine bir TÜBİTAK projesi kapsamında geliştirilen Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'tur (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Beş yaş çocuklarına yönelik olarak standardizasyonu yapılmış bir erken okuryazarlık testi olan EROT'un geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmış olup eğitimcilerin ve uzmanların kullanımına hazır hale getirilmiştir. EROT, alıcı dil, ifade edici dil, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama olmak üzere 7 alt testten oluşmaktadır.

Ayrıca, matematik başarısını değerlendirmek amacıyla 2015 yılında yine bir TÜBİTAK projesi kapsamında 6-11 yaş Türk çocukları örnekleminde diskalkuli'ye yatkınlığı ayırt etmede kullanılacak bir ölçme aracı geliştirme çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin temel sayı işleme performanslarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilen ve bu performansın hem hesaplama performansını hem de okul matematik başarısını önemli bir bölümünü yordayabilen standart bir test geliştirilmiştir.

Akademik performansı belirlemeye yönelik testlerin yanında 2016 yılında geliştirme aşamaları tamamlanan bir diğer test olan ve ülkemizdeki ilk yerli zekâ testi olan ASİS-Anadolu-Sak zekâ ölçeğidir (www.projeiq.com). Ölçek, genel zekâyı ve genel zekâyı oluşturan ana bileşenleri objektif olarak ölçen bireysel bir zekâ ölçeğidir. Yedi alt testten oluşan ASİS zekâ ölçeği, sekiz farklı performans profili vermektedir (Sak, 2016). Bu testin geliştirilmesi özel öğrenme güçlüğü alanına da önemli katkılarda bulunacaktır. Çünkü ülkemizde kullanılan zekâ testleri en son 15 yıl öncesinde revize edilmiştir. Ülkemiz normlarına tam olarak hitap etmemektedir. Geliştirilen bu zekâ testi ile özel öğrenme güçlüğünün tanılanmasında tutarsızlık modelinin kullanıldığı ülkemizde daha doğru tanılamanın yapılmasına olanak verecektir. Görüldüğü üzere, ülkemizde son yıllarda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanmasına yönelik önemli gelişmeler yaşanmaktadır.

Bunun yanında MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından 2008 yılında 'Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı' hazırlanmış ve bu program Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2009 yılından itibaren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kullanılmak üzere onaylanmıştır (MEB, 2008). Bu destek eğitim programı öğrenmeye ve okuma-yazmaya hazırlık ve okuma-yazma temel becerilerini geliştirmeyi, matematikle ilgili temel beceri ve kavramların günlük yaşamda kullanılmasını sağlamayı ve sorun çözme, akıl yürütme, kıyas yapabilme ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Program üç modülden oluşmaktadır: öğrenmeye hazırlık (300 ders saati), okuma yazma (250 ders saati) ve matematik (200 ders saati). Bu modüllerde özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci için hedeflenen kazanımlar, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili detaylı bilgi sağlanmaktadır.

Bununla birlikte, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 'Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu' hazırlanmıştır (MEB, 2009). Bu form, ÖÖG olan bireylerin öğrenmeye hazırlık, okuma yazma ve matematik becerilerine ilişkin performanslarını belirlemek ve buna dayalı olarak eğitim planı hazırlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Son olarak, 2015 yılında yaşanan önemli gelişmelerden biri de özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilme süreciyle ilgilidir. Yükseköğretim Kurulu'nda gerçekleştirilen Özel Eğitim alanında öğretmen yetiştirme sorunlarının ele alındığı toplantı sonrasında yapılan açıklamalarda, Zihin Engelliler, İşitme Engelliler, Görme Engelliler ve Üstün Zekâlılar Öğretmenliği olarak ayrı ayrı verilen lisans eğitimleri birleştirilerek, "Özel Eğitim Öğretmenliği" adı altında yeni ve tek bir lisans programı oluşturulmuştur. 2014 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esaslarına ilişkin gerçekleştirilen düzenleme kapsamında Zihin Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Görme

Engelliler Öğretmenliği lisans programlarından mezun olanlar "Özel Eğitim Öğretmeni" olarak atanmaya başlamıştır. Bu düzenlemeyle uyumlu olduğu ileri sürülen özel eğitim öğretmenliklerinin tek çatı altında toplanması önerisine yönelik gerekçe ise özel eğitim öğretmenlerine duyulan ihtiyacın her geçen gün artacağının öngörülmesi olarak ifade edilmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2015).

Değiştirilen özel eğitim öğretmenliği programının özel öğrenme güçlüğü açısından önemi ise yeni programda yer verilen yan alanlardan birinin özel öğrenme güçlüğü olmasıdır. Yeni düzenlenen program çerçevesinde Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı'nda; Zihin Yetersizliği, Otizm Spektrum Bozukluğu, Öğrenme Güçlüğü, Özel Yetenek, İşitme Yetersizliği ve Görme Yetersizliği olmak üzere toplam altı alan bulunmaktadır. Özel öğrenme güçlüğünün ayrı bir alan olarak yeni programa dâhil edilmesi gelecek yıllarda bu alana yönelik farkındalığın artmasına ve nitelikli öğretmen yetiştirme çabalarına olumlu katkılarda bulunacaktır.

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü alanının gelişimi için neler yapılabilir, düşünüp tartışınız.

ÖNEMLİ NOKTALAR

- DSM-4 tanı kriterleri 2013 yılında güncellenmiştir, bu tarihten itibaren DSM-5 kriterleri kullanılmaktadır.
- Özel öğrenme güçlüğü DSM-5'teki değişikliklere bağlı olarak hafif, orta ve ağır olmak üzere üç seviyeye ayrılmıştır.
- Özel öğrenme güçlüğünün 1800'ü yıllara kadar dayanan iki asırlık bir geçmişi vardır.
- Özel öğrenme güçlüğü ABD'de sık rastlanan yetersizlikler arasındadır. Ancak, ülkemizde tanı oranı diğer ülkelere göre daha düşüktür.
- Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tüm özel eğitime gereksinim duyan bireylerin yaklaşık %3'ünü oluşturmaktadır.
- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en sık yaşadıkları güçlük okuma alanındadır.

ÖZET

Öğrenme güçlüğünün tanımının tarihsel süreç içinde gelişimi değerlendirildiğinde diğer pek çok özel eğitim kategorisinde olduğu gibi sürekli gelişen ve değişen bir döngü içinde olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan birey Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak ifade edilmektedir (MEB, 2006).

Özel öğrenme güçlüğünün tarihçesi dünyada ve ülkemizde meydana gelen tarihsel gelişim olmak üzere iki temel boyutta değerlendirilebilir. Özel öğrenme güçlüğünün tarihsel gelişimi incelendiğinde özellikle başta Avrupa ve Amerika olmak üzere diğer ülkelerde geçmişi çok eskiye dayanan önemli gelişmelerin olduğu görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğünün tarihsel gelişimi değerlendirildiğinde alandaki çalışmaların özellikle tıp alanındaki uzmanlar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalar görme bozuklukları ve beyin hasarına bağlı çalışmalar ışığında yapılmıştır. DSM-5'in kullanımına başlanmasıyla birlikte özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin sınıflama koşulları da değişmiştir. Özel öğrenme güçlüğü birincil zorluk yaşanan alan olarak belirtilmiştir ve okumada bozukluk, yazılı anlatımda bozukluk, matematikte bozukluk olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Ayrıca, bu üç temel bozukluğun yanında hafif, orta ve ağır olmak üzere üç seviyeye ayrılmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü sık rastlanan yetersizlikler grubunda yer almaktadır. Tüm özel eğitim tanısı almış 5,7 milyon öğrencilerin %42'si bu tanıyı almıştır. Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik istatistiki veriler diğer özel eğitim kategorilerinde olduğu gibi sınırlıdır. Bu öğrencilerin oranı tüm özel gereksinimli öğrencilerin %3'ü civarındadır. Bu öğrencilerin 5705'i erkek ve 1724'ü kız öğrencidir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerde en sık görülen güçlüklerin başında okumada öğrenme güçlükleri gelmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %85'inin okumada güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Diğer özel eğitim kategorilerinde olduğu gibi özel öğrenme güçlüğü alanında da ülkemizde yetişmiş personel, uzman ve araştırmacıların sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Ülkemizde özel öğrenme güçlüğüne ilişkin en önemli sorunların başında tanılama sorunları gelmektedir. Ancak son yıllarda ülkemizde yapılan çalışmalar bu alandaki ihtiyaçların hızla giderilme yönünde olduğunu göstermektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Washington, D.C: American Psychiatric Association.

Çakıroğlu, O. (2015a). Evaluating the reasons of low reading skills of primary school students and the activities used by teachers. *International Journal of Human Sciences, 12*(1), 1082-1094.

Çakıroğlu, O. (2015b). Response to intervention: Early identification of students with learning disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education, 7*(1), 170-182.

Hallahan, D. P. ve Mercer, C. D. (2001). *Learning disabilities: Historical perspectives, executive summary*. Educational Resource Information Center (ERIC), ERIC Number: ED458756.

Kargın,T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara* Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi* Özel *Eğitim Dergisi, 16*(3), 237-268.

Melekoğlu, M. A. ve Çakıroğlu, O. [Editörler] (2015). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar. Ankara: Vize Yayıncılık

Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *Milli Eğitim Bakanlığı* özel eğitim *hizmetleri y*önetmeliği, 18.01.2000 tarih ve 23937 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim *hizmetleri y*önetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Özel *eğitim ve rehabilitasyon merkezi* özel öğrenme *güçlüğü destek eğitim programı*, 26.12.2008 tarih ve 287 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı kararı. 23.11.2016 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zelrenmegldestekeitimprogram.pdf'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Özel öğrenme *güçlüğü olan bireyler için performans belirleme formu*, Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Genel Müdürlüğü. 23.11.2016 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/duyurular/PBF/OOG_Performans_Belirleme_Formu.pdf 'den alınmıştır.

Morin, A. (2014). *A Timeline of Learning and Attention Issues.* 23.11.2016 tarihinde https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/getting-started/what-you-need-to-know/a-timeline-of-learning-and-attention-issues'dan alınmıştır.

WHO. (2004). International Statistical Classification of Diseases and Health Related Problems. Geneva: World Health Organization.

Sak, U. (2016). *Anadolu-Sak Zeka* Ölçeği. 23.11.2016 tarihinde http://www.projeiq.com/'dan alınmıştır.

U.S. Department of Education. (2014). *35th annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2013*. Washington, DC: Author.

Wiederholt, J. L. (1974). Historical perspectives on the education of the learning disabled. In L. Mann & D. Sabatino (Eds.), *The second review of special education* (pp. 103–152). Philadelphia: JSE Press.

Yükseköğretim Kurumu. (2015). Özel *Eğitim Alanında* Öğretmen *Yetiştirme Sorunları Toplantısı*. 23.11.2016 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/23030121'den alınmıştır.

2. BÖLÜM

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN NEDENLERİ VE ÖZELLİKLERİ

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Anahtar Kavramlar

Özel Öğrenme Güçlüğünün Yaygınlığı, Özel Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri, Özel Öğrenme Güçlüğünün Erken Belirtileri, Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Genel Özellikleri, Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Akademik Özellikleri

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- Özel öğrenme güçlüğünün özel eğitim alanındaki yaygınlık durumunu açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğünün muhtemel nedenlerini tartışabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğünün erken çocukluk dönemindeki erken belirtilerini açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin sergiledikleri genel özelliklerin açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik alanlarda sergiledikleri özelliklerini açıklayabileceksiniz.

İçindekiler:

Giriş

Özel Öğrenme Güçlüğünün Yaygınlığı

Özel Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri

Özel Öğrenme Güçlüğünün Erken Belirtileri

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Genel Özellikleri

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Akademik Özellikleri

Önemli Noktalar

Özet

Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Gözle görülmeyen, gizli bir yetersizlik olarak da ifade edilen özel öğrenme güçlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Tanımdan da anlaşılacağı üzere akademik becerilerin büyük bir kısmını olumsuz yönde etkileyebilen bu yetersizlik öğrenciler arasında çok farklı boyutlarda ve sıklıkta görülebilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde akademik güçlüklerin disleksi (okuma güçlüğü), disgrafi (yazma güçlüğü) ve diskalkuli (matematik güçlüğü) gibi çeşitli alanlarda gözlenmesi özel öğrenme güçlüğünün sınıflarda görülme sıklığını etkilemektedir. Ayrıca özel eğitim alanında görülme sıklığına göre yapılan sınıflandırmaya göre özel öğrenme güçlüğü sık rastlanılan yetersizlikler kategorisi içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrenciler arasında özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci sayısı oldukça fazladır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayıca fazla olmaları araştırmacıları özel öğrenme güçlüğünün nedenlerini incelemeye yönlendirmiştir.

Özel öğrenme güçlüğünün nedenlerini inceleyen araştırmalar tüm özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için geçerli ortak bir sonuca ulaşamamıştır. Bazı bireyler için genetik nedenler veya beyin yapısına bağlı nedenler geçerliyken diğerleri için doğum öncesi veya doğum sonrası farklı nedenler karşımıza çıkabilmektedir. Dolayısıyla özel öğrenme güçlüğünün kesin bir nedeninden bahsetmek mümkün olmamakta, muhtemel nedenler ortaya koyulmaktadır. Öğrenme güçlüğünün nedenlerini bilmek özellikle önleme ve erken müdahale açısından önemliyken öğretmenlerin sağlayacakları eğitim süreçlerine çok büyük bir etkisi bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğretmenler sadece özel öğrenme güçlüğünün nedenlerine bağlı kalarak öğrencileri öğrenemez olarak etiketlemekten kaçınmalı ve öğrenme güçlüğünün nedeni her ne olursa olsun öğrencinin öğrenmesi için farklı öğretim yöntem ve teknikleri konusunda donanımlı hale gelerek öğrencileri için en etkili öğretim sürecini gerçekleştirmelidir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sağlanacak eğitimden en etkili şekilde faydalanabilmesi için öğrencilere erken müdahalenin sağlanması oldukça önem taşımaktadır. Etkili erken müdahale için ise özel öğrenme güçlüğü olma riski taşıyan çocukların erken döneme ait belirtilerinin okul öncesi eğitim sürecinde ve/veya aile tarafından erken fark edilmesi gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde özel öğrenme güçlüğüyle ilgili kesin bir tanı vermek günümüz şartlarında mümkün görünmemektedir. Fakat özel öğrenme güçlüğü çocuk okula başladığında oluşan bir durum da değildir. Dolayısıyla özel öğrenme güçlüğünün çocuktaki yansımaları okula başlayıp akademik iş ve görevlerle karşı-

laştığında daha belirgin olarak görülmesine rağmen okul öncesi dönemde de özel öğrenme güçlüğünün erken belirtilerini gözlemlemek mümkündür. Bu nedenle aileler, öğretmenler ve uzmanlar çocukta görülebilecek erken belirtiler konusunda uyanık olmalılar ve bu belirtilere yönelik müdahalelere zaman kaybetmeden başlamalıdırlar. Okul öncesi dönemde fark edilebilecek bu belirtiler çocukta kesinlikle özel öğrenme güçlüğü görüleceği anlamına gelmemektedir. Bu belirtiler aslında bir risk olduğunun göstergesidir ve bu belirtiler göz ardı edilir ve herhangi bir müdahale süreci gerçekleşmez ise bu çocuklarda ilerleyen yıllarda özel öğrenme güçlüğü görülme riski artmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı genellikle 2-3. sınıfta verilmektedir ve her öğrenci çok farklı özellikler sergileyebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler heterojen bir grup oluşturdukları için birbirinden oldukça farklı özellikler sergileyebilmektedirler. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu özel gereksinim alanına özgü herhangi bir ortak fiziksel özelliği de bulunmamaktadır. Bu nedenle tüm özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ortak özelliklerden bahsetmek oldukça güçtür. Fakat çoğu özel öğrenme güçlüğü olan öğrencide en az bir alanda akademik güçlük yaşama, dil ve konuşma problemleri ve dikkat eksikliği gibi çeşitli genel özellikler gözlenebilmektedir. Bu genel özellikler tarama ve risk altında olan çocukları belirleme bağlamında ailelere ve uzmanlara ipucu verebilmektedir. Fakat sadece bu özelliklerden birini veya birkaçını gösteriyor diye bir öğrenciye hemen özel öğrenme güçlüğü tanısı vermek uygun değildir. Bu genel özelliklerden en belirgin olanı akademik alanlarda yaşanan problemlerdir ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler benzer akademik özellikler sergileyebilmektedirler.

Özel öğrenme güçlüğünün tespiti genellikle öğrenciler akademik bazı görevlere maruz kaldıktan sonra mümkün olmaktadır. Çünkü tanımda da geçtiği üzere özel öğrenme güçlüğü çoğunlukla okuma, yazma ve matematik olmak üç akademik alanda gözlenebilmektedir. Akademik anlamda farklı boyutlarda problemler yaşanmasına rağmen özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler akademik özellikler olarak da birbirlerinden farklı özellikler sergileyebilmektedirler. Bazı öğrenciler tek bir akademik alanda güçlük yaşarken bazıları birden fazla akademik alanda veya tüm alanlarda güçlük yaşayabilmektedirler. Bazı öğrenciler okuma alanında güçlük yaşamasına rağmen matematik alanında çok başarılı olabilmekte veya bu durumun tam tersi de gözlenebilmektedir. Bu bölümde özel öğrenme güçlüğünün özel eğitim içindeki yaygınlığı ve özel öğrenme güçlüğünün oluşma nedenleri açıklanmaktadır. Ayrıca özel öğrenme güçlüğünün erken belirtileri ve özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda görülen genel özellikler tartışılmaktadır. Bunun yanı sıra özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik özellikleri genel hatlarıyla açıklanmaktadır.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN YAYGINLIĞI

Özel öğrenme güçlüğünün tarihçesine bakıldığında terim olarak ilk defa Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ortaya çıktığı ve sonrasında tüm dünyaya yayıldığı görülmektedir. Diğer özel gereksinim alanlarına göre tarihsel geçmişi çok fazla olmamasına rağmen özel öğrenme güçlüğü ABD'de özel eğitim alanında en geniş kategoriyi oluşturmaktadır. ABD'de yayınlanan özel eğitimle ilgili son resmi verilere göre 6-21 yaş aralığında özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin %38,2'si özel öğrenme güçlüğü tanısı almıştır (U.S. Department of Education, 2019). Ayrıca ABD'deki tüm öğrencilerin %5'inden fazlasında özel öğrenme güçlüğü görüldüğü belirtilmektedir (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss ve Martinez, 2005). ABD'de özel öğrenme güçlüğünün tarihsel olarak yaygınlığındaki değişime bakıldığında, 1976 yılından bu yana özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci sayısının yaklaşık üç kat arttığı görülmektedir (Pierangelo & Giuliani, 2006).

ABD'de özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci sayısındaki bu artışın muhtemel nedenlerinden biri olarak özel öğrenme güçlüğü olmayan 'tembel' olarak adlandırılabilecek öğrencilerin tutarsızlık modeline (Intelligence Quotient - IQ puanı ile başarı puanı arasındaki fark) göre özel öğrenme güçlüğü tanısı alması gösterilmektedir. Bu yanlış tanılama durumlarına yönelik olarak öğrencilerin sistematik ve bilimsel dayanaklı müdahalelere aşamalı olarak ulaşması yoluyla erken müdahale ve erken tanılamayı hedefleyen Müdahaleye Tepki (Response to Intervention – RTI) modeli geliştirilmiştir. Bu model ABD'de 2004 yılından bu yana Engelli Bireyler Eğitimi Yasası'nda (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) özel öğrenme güçlüğünün tanılanmasında alternatif bir yöntem olarak tavsiye olarak yer almaktadır. Bu alternatif değerlendirme modelinin devreye girmesiyle birlikte son on yılda ABD'de özel öğrenme güçlüğünün tüm özel eğitim öğrencileri arasındaki oranının %43 seviyelerinden %38 seviyelerine gerilediği görülmektedir (Şekil 2.1'i inceleyiniz). Özel öğrenme güçlüğünün yaygınlığı konusunda ABD verileri fikir vermektedir fakat Türkiye'deki yaygınlığı konusunda net bilgi bulunmamaktadır.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN YAYGINLIĞI

Özel öğrenme güçlüğünün tarihçesine bakıldığında terim olarak ilk defa Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ortaya çıktığı ve sonrasında tüm dünyaya yayıldığı görülmektedir. Diğer özel gereksinim alanlarına göre tarihsel geçmişi çok fazla olmamasına rağmen özel öğrenme güçlüğü ABD'de özel eğitim alanında en geniş kategoriyi oluşturmaktadır. ABD'de yayınlanan özel eğitimle ilgili son resmi verilere göre 6-21 yaş aralığında özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin %38,2'si özel öğrenme güçlüğü tanısı almıştır (U.S. Department of Education, 2019). Ayrıca ABD'deki tüm öğrencilerin %5'inden fazlasında özel öğrenme güçlüğü görüldüğü belirtilmektedir (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss ve Martinez, 2005). ABD'de özel öğrenme güçlüğünün tarihsel olarak yaygınlığındaki değişime bakıldığında, 1976 yılından bu yana özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci sayısının yaklaşık üç kat arttığı görülmektedir (Pierangelo & Giuliani, 2006).

ABD'de özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci sayısındaki bu artışın muhtemel nedenlerinden biri olarak özel öğrenme güçlüğü olmayan 'tembel' olarak adlandırılabilecek öğrencilerin tutarsızlık modeline (Intelligence Quotient - IQ puanı ile başarı puanı arasındaki fark) göre özel öğrenme güçlüğü tanısı alması gösterilmektedir. Bu yanlış tanılama durumlarına yönelik olarak öğrencilerin sistematik ve bilimsel dayanaklı müdahalelere aşamalı olarak ulaşması yoluyla erken müdahale ve erken tanılamayı hedefleyen Müdahaleye Tepki (Response to Intervention – RTI) modeli geliştirilmiştir. Bu model ABD'de 2004 yılından bu yana Engelli Bireyler Eğitimi Yasası'nda (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) özel öğrenme güçlüğünün tanılanmasında alternatif bir yöntem olarak tavsiye olarak yer almaktadır. Bu alternatif değerlendirme modelinin devreye girmesiyle birlikte son on yılda ABD'de özel öğrenme güçlüğünün tüm özel eğitim öğrencileri arasındaki oranının %43 seviyelerinden %38 seviyelerine gerilediği görülmektedir (Şekil 2.1'i inceleyiniz). Özel öğrenme güçlüğünün yaygınlığı konusunda ABD verileri fikir vermektedir fakat Türkiye'deki yaygınlığı konusunda net bilgi bulunmamaktadır.

Şekil 2.2. Milli Eğitim İstatistikleri Kitabı ve Özel Eğitim Verileri

(Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı - http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64)

Türkiye'de özel öğrenme güçlüğünün daha doğru ve etkili bir şekilde tanılanması için neler yapılması gerektiğini düşünüp tartışınız.

Özel eğitim alanyazınında yetersizliklerin sınıflandırılmasında görülme sıklığına göre sık rastlanılan yetersizlikler ve az rastlanılan yetersizlikler olarak bir sınıflandırmaya gidilmektedir. Özel öğrenme güçlüğünün bu şekilde yapılan sınıflandırmaya göre sık rastlanılan yetersizlikler kategorisi içinde yer aldığı kabul edilmektedir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü okuma, yazma ve matematik gibi çeşitli akademik alanlarda görülebildiği için eğitim sisteminde sıklıkla karşılaşılabilen bir yetersizliktir. Özel öğrenme güçlüğünün yaygın bir şekilde görülmesi eğitimcileri, aileleri ve farklı alanlardan uzmanları bu güçlüğün nedenlerini araştırmaya yönlendirmiştir.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN NEDENLERİ

Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin ailelerinin ve eğitimcilerinin ilk aklına gelen soru bu durumun neden ortaya çıktığıdır. Birçok yetersizlik alanında olduğu gibi özel öğrenme güçlüğüne sebep olan tek bir neden bulunmamaktadır. Ayrıca özel öğrenme güçlüğünün gerçek anlamda neden oluştuğu konusunda da kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Kesin bir bilgi bulunmamasına rağmen toplumda özel öğrenme güçlüğünün nedenleriyle ilgili çeşitli efsaneler/mitler dolaşmaktadır (efsaneler/mitler için Tablo 2.1'i inceleyiniz). Aslında ailelerin ve eğitimcilerin çocukta görülen özel öğrenme güçlüğünün nedenlerini araştırmalarının çocuğun gelişimine ve akademik/sosyal becerilerinin ilerlemesine anlamlı bir katkısı olmamaktadır. Bu nedenle öncelikli olarak özel öğrenme güçlüğü olan çocuk için doğru ve etkili desteklerin bulunması ve çocuğun bu desteklere erişiminin sağlanması gerekmektedir. Fakat bilim adamları özel öğrenme güçlüğünün önlenmesi amacıyla muhtemel nedenleri araştırmaya devam etmektedir (Hallahan ve diğ., 2005; Smith & Strick, 2010).

Tablo 2.1. Özel öğrenme güçlüğü hakkına efsaneler/mitler ve gerçekler

Efsaneler/Mitler	Gerçekler
Özel öğrenme güçlüğü çoğunlukla erkek çocuklarda görülmektedir.	Erkek ve kız çocuklar eşit oranda risk altındadırlar. Fakat erkekler sıkıldıklarında veya yıldıklarında bu durumu davranışlarıyla kızlara göre daha fazla ifade ettikleri için tanılama için yönlendirilmekte ve özel öğrenme güçlüğü tanısı almaktadırlar.
Çocuklar büyüdüklerinde özel öğrenme güçlüğü geçmektedir. Dolayısıyla çocuk okulda problem yaşıyorsa problemler gözlem altında tutulmalıdır fakat büyüdükçe daha iyi anlayacağı için müdahaleye ihtiyaç yoktur.	Özel öğrenme güçlüğü biyolojik temelleri olan ve çocuklarda hayat boyu sürecek bir durumdur. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar uygun destekleri aldıkça birçok beceride zamanla gelişme görülebilmektedir fakat bazı problemler yetişkinlik hayatında da devam edebilmektedir. Özel öğrenme güçlüğünde anlamlı gelişmeler sağlayabilmek için erken müdahale kritik öneme sahiptir.

Disleksi olan çocuklar tüm yazıları tersten görmektedirler.	Bu öğrencilerin görme yetisi yaşadıkları okuma problemlerine neden olmamaktadır. Harfleri okurken veya yazarken ters yazma (b, d, p ve q harfleri gibi) ya da okurken yok yerine koy olarak okuma beynin farklı bölgelerinde yetersiz bilgi işlemle süreçlerinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla bu durum görme yetisiyle ilgili değildir ve öğrenme güçlükleri göz egzersizleriyle veya gözlüklerle düzeltilemez.
Özel öğrenme güçlüğü çocuktaki alerjilerden kaynaklanmaktadır.	Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akranlarından daha fazla ya da daha az alerjileri yoktur ve alerjiler tedavi edildiğinde özel öğrenme güçlüğü yok olmamaktadır. Öksürmek, kaşınmak veya hapşırmak tüm öğrencilerin performansını olumsuz etkileyebilmektedir fakat sadece alerjiden dolayı temel becerileri öğrenme yeteneğinin engellendiğine dair herhangi bir kanıt bulunmamaktadır.
Şeker çocukların hiperaktif olmalarının nedenidir.	Bu iddiayı doğrulayan herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Sağlam yapılandırılmış araştırmalar, ailelerinin şeker tükettikten sonra hiperaktif olduklarını iddia ettikleri çocukların öğrenme ve davranış özelliklerinin şeker tüketmediklerinde farklılaşmadığını ortaya koymuştur.
Renkli lensler kullanmak veya sayfanın üzerine özel asetat kâğıtlarını koymak okuma becerilerini ve okuduğunu anlamayı geliştirmektedir.	Bu tür araçların okuma performansında ani ve olağanüstü gelişmelere neden olduğuna dair herhangi bir bilimsel kanıt bulunmamaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik alınması planlanan eğitsel kaynakların ve araç-gereçlerin etkililiği konusunda güvenilir bilimsel dayanağın olup olmadığı sorgulanmalıdır.
Yiyeceklerdeki yapay boyalar, tatlandırıcılar ve koruyucular veya aspirin ve salisilat (meyve ve sebzelerde bulunan organik bileşik) hiperaktiviteye neden olmaktadır.	Hiperaktif çocukların %97'den fazlası için bu tür maddeleri beslenmelerinden çıkarmanın herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca vitaminlerin de özel öğrenme güçlüğü üzerine herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

Çocuğun solak olması öğrenme güçlüğüne neden olmaktadır.	Solak olmanın tek başına öğrenme üzerine bir etkisi bulunmamaktadır. Beyin hasarından dolayı sağ elini kullanmayla ilgili problem yaşadığından dolayı solak olan çocuklarda hasar gören kısmın yakınlarındaki bölgelerde üst düzey öğrenmeyle ilgili kısımların etkilenme ihtimali bulunabilmektedir. Fakat bu şekilde herhangi bir hasar söz konusu değilse solaklar da diğer çocuklar gibi öğrenebilirler.
Emeklemeden yürüyen çocukların okuma becerilerinden gecikme görülmektedir.	Emekleme ile okuma becerileri arasında herhangi bir bağlantı bulunmamaktadır. Emeklemeyi veya farklı motor becerileri öğretme okumayı öğrenme sürecine etki etmemektedir.
Öğrenme güçlükleri çocukların dil edinimi ile ilgili yaşadıkları problemlerden kaynaklanmaktadır.	Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yaklaşık %60'ı ses bilgisel farkındalık ve diğer dil yetersizliklerinden dolayı okuma problemleri yaşamaktadırlar. Geri kalan %40'ı ise dikkat bozukluklarından, görsel algı problemlerinden veya temel öğrenme stratejilerinde ustalaşamamaktan dolayı okuma güçlükleri yaşamaktadırlar.

Kaynak. Smith & Strick, 2010

Alan yazında özel öğrenme güçlüğünün nedenlerini belirleme çabaları tarihsel olarak nörolojik bozukluklarla ilgili araştırmalara dayandırılmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar özel öğrenme güçlüğünün genetik unsurlara da dayanabileceğini göstermektedir. Araştırmalar özel öğrenme güçlüğünün 250'den fazla muhtemel nedeni olabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla özel öğrenme güçlüğünün oluşmasına sebep olabilecek unsurlar çok çeşitli olduğu için her birey için geçerli kesin nedenleri belirlemek oldukça güçleşmektedir. Son yıllarda tıbbi anlamda beyin görüntüleme tekniklerindeki gelişmelere paralel olarak beynin çalışma anında izlenmesi mümkün olabilmektedir. Okuma, dinleme ve konuşma gibi etkinlikler sürecinde normal bireyler ile öğrenme güçlüğü olan bireylerin beyin yapıları ve aktivite seviyeleri karşılaştırılmaktadır. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan bireylerin beyinleri üzerinde otopsiler gerçekleştirilmekte ve anatomik olarak farklılıklar olup olmadığı araştırılmaktadır. Bunun yanı sıra genetik alanında yapılan araştırmalar bazı öğrenme güçlüklerinin genetik olarak geçip geçmeyeceği konusuna odaklanmış ve bazı kanıtlar elde etmiştir. Bu araştırmalar insan beyninin girift yapısı ve karmaşık işleyişi konusunda değerli sonuçlar sağlamaktadır fakat bu bilgilerin her birey için mutlak şekilde bir karşılığı olmayabilmektedir.

Beyin yapısı ve işleyişinin yanı sıra bir çocuğun gelişiminde okul, aile ve yakın çevre gibi unsurlar oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Öğrenme güçlüklerinin biyolojik temelleri bulunmasına rağmen çocuğun çevresi öğrenme güçlüğünden etkilenme şiddetini belirleyen en önemli unsurdur. Bilim insanları özel öğrenme güçlüğünün tıbbi tedavisi konusunda çok fazla bir ilerleme göstermemişlerdir fakat çalışmalar özel öğrenme güçlüğü olan çocukların çevrelerinde gerçekleştirilen uyarlamaların bu çocukların zihinsel ve akademik gelişimlerinde kayda değer bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Özel öğrenme güçlüğünün biyolojik nedenleri genel olarak *beyin yaralanması/zedelenmesi, beyin gelişiminde aksaklıklar, nörokimyasal dengesizlikler* ve *kalıtım* boyutlarında incelenmektedir (Smith & Strick, 2010).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların beyin yapılarında ve işleyişlerinde farklılıklar olabilmektedir. Fakat bu öğrencilerin gelişmesinde okul, aile ve yakın çevre gibi unsurlar oldukça önemlidir.

Uzun yıllar boyunca tüm özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bir çeşit beyin hasarı olduğu düşünülmekteydi. Fakat günümüzde bu öğrencilerin birçoğunun beyin yaralanması ilgili herhangi bir geçmişinin olmadığı bilinmektedir. Ayrıca bu öğrencilerde beyin yaralanması olsa bile yaşadıkları akademik zorlukların kaynağının bu yaralanma olduğuna dair kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Araştırmalar beyin yaralanmalarının hem normal başarı gösteren öğrenciler arasında hem de öğrenme sorunları yaşayan öğrenciler arasında eşit oranda gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Fakat bazı öğrenme güçlükleri beyin yaralanmalarından kaynaklanabilmektedir. Ciddi kafa travması, felç, yüksek ateş, beyin tümörü ve beyin iltihabı (ensefalit) veya menenjit gibi hastalıklar öğrenme güçlüklerine neden olabilmektedir. Ayrıca yetersiz beslenme ve zehirli kimyasallara (kurşun veya böcek ilacı gibi) maruz kalma gibi durumlar öğrenme güçlüklerine neden olabilecek beyin hasarıyla sonuçlanabilmektedir. Bunun yanı sıra beyin yaralanması doğum öncesinde de gerçekleşebilmektedir. Şeker hastalığı/diyabet, böbrek rahatsızlığı veya kızamık gibi hastalıklar hamilelik sürecinde anne karnındaki bebekte/fetüste beyin hasarına neden olabilmektedir. Doğum öncesinde uyuşturucu/zararlı maddeye (alkol, nikotin, ilaç veya eroin/kokain vb. uyuşturucu madde gibi) maruz kalma zihinsel gelişimde gecikme, dikkat eksikliği, hiperaktivite veya bellek problemleri gibi öğrenme güçlükleriyle yakından ilişkili olmaktadır.

Beyin gelişimi anne rahmine düşmeyle başlayan ve gençlik dönemlerine kadar devam eden bir süreç olmasına rağmen bu süreçte oluşması gereken sinirsel bağlar herhangi bir noktada yanlış şekilde oluşmaya başlarsa bilme yetisini des-

tekleyen yollar tamamen gelişmeyebilmektedir. Birçok uzman beyin gelişimindeki bu tür aksaklıkların öğrenme güçlüklerine neden olduğunu düşünmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin beyinlerinde çok çeşitli yapısal anormallikleri tespit eden anatomi araştırmaları ve yine bu bireylerin beyinlerindeki elektriksel ve metabolik etkinliklerin öğrenme güçlüğü olmayan akranlarının beyinlerindeki etkinliklerden farklı olduğunu belirleyen bilimsel çalışmalar uzmanların beyin gelişimindeki aksaklılar ve öğrenme güçlükleri arasındaki ilişkiyle ilgili düşüncelerini desteklemektedir. Son araştırmalar beyinde yer alan on ikiden fazla bölgenin boyut ve etkinlik seviyesinde bir azalma olduğunda öğrenme problemlerine neden olabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla beyin gelişimindeki aksaklıklardan kaynaklanan problem türleri beynin hangi bölgesinin etkilendiğiyle yakından bağlantılı olmaktadır. Fakat güncel çalışmalar öğrencilerin yoğun ve zamanında müdahaleye maruz kaldıklarında beyinlerinde yeniden bağlantılar kurulmaya başladığını ve bilgiyi daha etkili şekilde işlemlemeyi sağlayan sinirsel yolları kullanmaya başladıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca beyin gelişiminde farklılık olan bireylerin normalüstü güçlü yanları ve yeteneklerinin olabileceği unutulmamalıdır (Smith & Strick, 2010).

Beyin hücreleri birbirleriyle iletişim kurarlarken nörotransmitter denilen kimyasal mesajlar kullanmaktadır. Beynin bu kimyasal yapısında oluşan herhangi bir değişiklik nörotransmitterleri olumsuz etkilemekte ve beynin doğru şekilde çalışmasını engelleyebilmektedir. Örneğin, alkol alarak sarhoş olan bir bireyin beyninin kimyasal yapısında geçici bir değişiklik oluşmakta ve konuşmasında, motor-koordinasyonunda ve problem çözme becerilerinde düzensizlikler gözlenmektedir. Araştırmalar nörokimyasal dengesizliklerin dikkat, dürtüsellik, hiperaktivite, düzenleme ve planlama alanlarında zorluklar olarak ortaya çıkan çeşitli öğrenme güçlüklerine neden olabileceğini ortaya koymaktadır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin beyin yapılarıyla ilgili yapılan çalışmalar dikkat, dürtüsellik ve motor kontrolü yöneten beyin devrelerinin, özellikle ön loblarda, normalin altında çalıştığını göstermektedir. Bu beyin devrelerini düzenleyen nörotransmitterlerin seviyelerini artıran uyarıcı ilaçların hiperaktif olan ve odaklanma problemi yaşayan bireylerin davranışlarını geçici olarak normalleştirdiği tespit edilmiştir. Fakat ilaç kullanmak etkili öğrenme becerilerini ve doğru sosyal davranışları kazandırmak için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle ilaç kullanmakta olan öğrencilere yönelik davranış değiştirme programlarının uygulanması ve etkili eğitsel müdahalelerin gerçekleştirilmesi problem davranışların azalmasını ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesini sağlayabilecektir (Smith & Strick, 2010).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ve ilaç kullanan bir öğrenci için etkili bir davranış değiştirme programının unsurlarının neler olması gerektiğini düşünüp tartışınız.

Özel öğrenme güçlüğünün muhtemel nedenlerinden biri olarak kalıtım konusunda yapılan araştırmalar öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveyn, kardeş veya yakın akrabalarında diğer ailelere göre öğrenme güçlüğü görülme oranının oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar özel öğrenme güçlüğü olan çocukların %40'ının ebeveynlerinde veya kardeşlerinde benzer öğrenme problemleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra okuma güçlüğü olan çocuklarla yapılan bir başka araştırmada bu çocukların %88'inin akrabalarında da dil işlemleme problemleri görüldüğü tespit edilmiştir. Bilim adamları öğrenme güçlüklerinin kalıtımsal olarak geçmesine neden olan genleri araştırmaya devam etmektedir. Fakat uzmanlar sadece kalıtımın öğrenme güçlüğünün tek başına bir nedeni olmayacağını ifade etmektedirler. Okuma güçlükleri olan ikizler üzerine yapılan araştırmalar bu güçlüklerin nedeni olarak %54 genetik problemler, %40 çevresel etmenler ve %6 kişiye özgü rastlantısal unsurlar belirtilmektedir. Özel öğrenme güçlüğünün ailevi geçmişi olduğu durumlarda ebeveynler de çocukları kadar uzmanların ve diğer aile bireylerinin desteğine ihtiyaç duymaktadır (Smith & Strick, 2010).

Her ne kadar özel öğrenme güçlüğünün biyolojik ve psikolojik nedenleri olsa da öğrenme güçlüğünün çocuğa etkisinde en önemli unsur çevresel etmenlerdir. Evde ve okulda yaşanılan çevre yetersizliğin çocuk üzerindeki etkisinin hafif veya ağır olmasında belirleyicidir. Özellikle ev ortamı çocuğun öğrenme sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Araştırmalar destekleyici bir ev ortamının çocuğun uyum sağlamasına ve öğrenme için daha istekli olmasına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca hayatları boyunca şefkatli bir şekilde desteklenen çocukların kendileri hakkında ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmektedir. Buna karşın destekleyici bir ev ortamında yetişmeyen çocukların temel zihinsel becerileri daha yavaş kazandıkları ve öğrenmeye neredeyse hiç meraklarının ve ilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra evde yeterli beslenemeyen veya uyuyamayan çocukların odaklanma ve bilgiyi öğrenme becerilerinde zorluklar yaşadıkları gözlemlenmektedir. Çocukların öğrenmesinde ev ortamı kadar okul ortamı da önem arz etmektedir. Çocukların zihinsel olarak gelişim göstermeleri için öğrenmeye hazır olmalarının ve öğrenebilmelerinin yanı sıra uygun öğrenme fırsatlarına maruz kalmaları gerekmektedir. Bu fırsatların sağlanmadığı bir eğitim sisteminde bazı öğrenciler bütün becerilerini tam olarak geliştirememekte ve gerçekte olmamasına rağmen bir yetersizli-

ği varmış gibi kabul edilmektedir. Ayrıca kalabalık sınıf mevcutları, donanımsız öğretmenler ve yetersiz öğretim materyalleri öğrencilerin öğrenme becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Aslında başarısız olarak kabul edilen birçok öğrenci okulların bireysel ve kültürel farklılıklara göre uyarlama yapamamasının kurbanı olmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ilerleme sağlayabilmesi için kendi hızlarında ve kendi öğrenme stillerine göre çalışmaları desteklenmelidir. Ödevler ve sınavlar konusunda esnek olmayan veya öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal ve öğretim metodu kullanmayan öğretmenler özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin başarısız olmalarına neden olmaktadır. Yaptıkları hatalar yüzünden devamlı utandırılan veya cezalandırılan öğrenciler kısa zamanda öğrenmeye olan ilgilerini ve devamında özgüvenlerini kaybedeceklerdir. Doğru sınıf, doğru öğretim programı ve doğru öğretmen özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için kritik öneme sahiptir ve okulda başarıya ulaşmasında veya başarısız olmasında en önemli unsurlardır (Smith & Strick, 2010).

Özel öğrenme güçlüğünün çok çeşitli nedenleri olabilmektedir fakat sadece muhtemel nedenlere bağlı kalarak öğrencileri öğrenemez olarak kabul etmek doğru bir yaklaşım değildir. Öğretmenler ve aileler çocuğun öğrenmesi için en ideal ortamları ve eğitsel imkânları sağlayabilmelidir. Fakat özel öğrenme güçlüğü olan çocukların bu ortam ve imkânlardan en üst düzeyde fayda sağlayabilmesi için erken müdahale önemlidir. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü olma riski olan çocukların erken yaşlarda tespit edilmesi gerekmektedir. Erken döneme ait belirtilerin farkında olan aileler ve öğretmenler bu öğrencilere uygun erken müdahaleleri sağlayarak yetersizliğin oluşmasını veya etkilerinin en aza indirilmesini sağlayabilmektedir.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN ERKEN BELİRTİLERİ

Özel öğrenme güçlüğünün tanılanması için akademik becerileri edinmede ve bu becerilerde ustalaşmada zorluklar yaşanması gerektiği için çocuklar okulda problem yaşamaya başlamadan resmi olarak tanı verilmesi mümkün olmamaktadır. Ayrıca eğitimciler ve uzmanlar özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler akademik anlamda kendi akranlarından en az bir yıl geri kalmadan bir değerlendirme sürecine başlamayabilmektedir. Hatta çocuğun yaşı ilerledikçe durumun düzeleceğini veya okul değiştirdiğinde başarılı olacağını düşünen eğitimciler ve aileler nedeniyle özel öğrenme güçlüğünün tespiti ve yoğun, kapsamlı bir müdahalenin uygulanması geciktirildiğinden öğrenci uzun yıllar bocalamaya devam edebilmektedir. Maalesef özel öğrenme güçlüğünün tespiti geciktirildikçe öğrencilerin problemleri artmakta ve karmaşıklaşmaktadır. Yıllar geçtikçe özel öğrenme güç-

lüğü olan öğrencilerin başarıları ile akranlarının başarıları arasındaki uçurum artmaktadır ve ilerleyen sınıflarda eğitim programı çok hızlı bir şekilde ilerlediği için bu uçurumu kapatmak neredeyse imkânsız hale gelmektedir. Aslında özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar ilkokula başlamadan önce öğrenme güçlüğüyle ilgili bazı belirtiler sergilemektedirler. Hem aileler hem de eğitimciler özel öğrenme güçlüğünün erken yaşlardaki belirtileri konusunda uyanık olurlarsa uygun müdahalelere erken yaşlarda başlama ve erken müdahale ile öğrenme güçlüğünün ilerleyen yıllardaki etkilerini azaltmak mümkün olabilmektedir. Burada unutulmaması gereken konu erken yaşlardaki bu belirtilerin kesin olarak özel öğrenme güçlüğüne işaret etmediği, sadece bir risk unsuru olarak kabul edilmesi gerektiğidir (Smith & Strick, 2010).

Özel öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik uygun müdahalelere erken yaşlarda başlayarak öğrenme güçlüğünün ilerleyen yıllardaki etkilerini azaltmak mümkündür.

Özel öğrenme güçlüğünün erken belirtilerinden biri çocuklarda gözlemlenen gelişimsel geriliktir. Erken çocukluk döneminde yönergeleri anlama, kelimeleri doğru telaffuz etme, yapbozları tamamlama, çatal bıçak gibi eşyaları kullanma, şekilleri ve harfleri tanıma, ayırt etme ve sayı sayma gibi becerilerde zorlanma gelişimsel geriliğin göstergeleri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü riski olan çocuklarda zayıf motor koordinasyon gibi nörolojik gelişimle ilgili gecikmeler de gözlemlenebilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar genellikle bir veya birkaç alanda gerilik yaşarken diğer alanlarda ise gelişimleri normal veya normalüstü olmaktadır. Eğer gelişimin her alanında gecikme söz konusu ise bu durum daha ciddi bir yetersizliğin habercisi olabilmektedir. Fakat gelişimsel gecikme her zaman bir yetersizliğe işaret etmemektedir. Çocuklar gelişim dönemlerini birbirlerinden farklı zamanlarda tamamlayabilmektedirler. Bu nedenle farklı gelişim alanlarında çeşitli davranışlar gözlemlemek doğal olarak kabul edilmektedir. Örneğin çoğu çocuk bir-iki yaş aralığında konuşmaya başlarken bazı çocuklar daha geç konuşmaya başlayabilmektedir. Ayrıca uygun ortamlarda yetiştirilmeme/eğitim görmeme veya uygun oyuncaklara/eğitsel materyallere maruz kalmama gibi dış unsurlar da anadili öğrenme, ince-motor becerileri edinme ve el-göz koordinasyonunu sağlama gibi becerilerin edinimini geciktirerek gelişimi etkileyebilmektedir. Aileler, çocukları okul yaşına yaklaştıkça gelişimsel gerilikler konusunda daha uyanık olmalıdırlar. Araştırmalar gelişimsel geriliği olup okula başlayan çocukların genellikle normalden daha yavaş hızla bir ilerleme sergilediklerini ve zamanla bu çocuklarla ortalama akranlarının arasındaki uçurumun

artığını ortaya koymaktadır. Bu çocuklarla yapılan boylamsal çalışmalarda düşük başarı sergileme durumunun akademik hayatları boyunca devam ettiği ve sınıf tekrarı ve okulu terk etme oranlarının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, gelişimsel geriliğe yönelik müdahalelerin çocuk anasınıfına başlamadan çok önce zenginleştirilmiş okulöncesi eğitim programları yoluyla sağlanması gerekmektedir. Bu tür programlar üç yaşından itibaren gelişimsel geriliği olan çocuklara ücretsiz olarak sağlanmalıdır. Çocukların okula başlamadan önce sahip olması gereken beceriler aşağıdaki tabloda listelenmektedir ve bu beceriler çocuğun okula hazır olduğunun temel göstergeleri olarak kabul edilmektedir (Smith & Strick, 2010).

Tablo 2.2. Çocukların okula başlamadan önce sahip olması gereken beceriler

Eğer çocuğunuz aşağıdaki becerilerden birçoğunu anasınıfına başlamadan önce sergileyebiliyorsa okul hayatında başarılı olmaya hazırdır. Birinci sınıfta başarılı olmaları için çocuklara eksik olan becerileri anasınıfında kazandırılmalıdır.
✓ Alfabenin harfleri tanır ve söyler.
✓ Kafiyeli kelimeleri tanır ve bir hikâyede uygun yerde kafiyeli bir kelime ekler.
✓ Sesli bir şekilde sunulan kelimelerin aynı sesle başlayıp başlamadığını söyler.
✓ Bir kelimede duyduğu hece sayısı kadar alkış yapar.
✓ Söylenen heceleri birleştirerek kelime oluşturur (ka-le, el-di-ven vb.).
✓ Kelimelerin başındaki veya sonundaki sesleri farklı seslerle yer değiştirebilir (örneğin önce *sat* kelimesini söyle, sonra *s* sesi yerine *k* sesini koyarak kelimeyi söylemeye çalış).
✓ Renkleri, cisimleri, şekilleri ve vücudun bölümlerini tanır ve söyler.
✓ Adını ve soyadını, yaşını, ev adresini, anne-babasının veya evin telefon numarasını ve kendi doğum tarihini söyler.
✓ Yaşına uygun hikâyeleri anlar.
✓ Beş yaşındaki çocukların kullandığı kelimeleri kullanabilir.
✓ Bildiği çocuk şarkılarını söyler.
✓ Sıralamayı tamamlar (örneğin kahvaltı, öğle yemeği, …… veya dün, bugün, ……).
✓ Benzerlikleri tamamlar (örneğin sabahları aydınlık olurken geceleri ……. olur veya kuşlar uçarken balıklar ……).
✓ Çeşitli soru yapılarına cevap verebilir. *Kaç* (Bir elinde kaç parmak var?), *Hangi* (Hangi hayvan daha hızlı koşar?), *Nerede* (Nerede kalem satılmaktadır?), *Kime* (Dişimiz ağrıdığında kime gideriz?), *Ne* (Sabah uyandığında ilk olarak ne yaparsın?), *Neden* (Evimizde neden baca bulunur?) vb.
✓ Karşıt ilişkileri açıklayabilir (Çay bardağı ile çorba kâsesinin birbirinden farkı nedir?)
✓ Birkaç karakterin etkileşim içinde olduğu basit hikâyeler anlatabilir.

✓	İki-üç adımlık basit yönergeleri yerine getirebilir (Ayakkabılarını rafa kaldır, montunu as ve ellerini yıka gibi).
✓	Resim eşlemeyi gerektiren basit odaklanma oyunlarında başarılı olur.
✓	Kendi ismini yazılı olarak gördüğünde tanır.
✓	Bazı ortak işaretleri ve markaları şekillerinden tanır (WC, BİM, DOMİNOS vb.).
✓	Kategorilerine (yiyecek, giyecek, hayvan vb.) göre objeleri gruplayabilir ve isimlerini söyler.
✓	10'a kadar olan sayıları tanır ve söyler.
✓	Bir grup objeyi en az ona kadar sayar.
✓	Aynı sayıdaki obje gruplarını eşler (örneğin dört kareden oluşan bir grupla dört daireden oluşan grubu eşleme).
✓	Bir sıralama örneğinde sıra sayılarını gösterir ve söyler (başta, ortada, sonda, birinci, ikinci, sonuncu vb.).
✓	Genel şekilleri tanır ve isimlerini söyler (daire, üçgen, kare, dikdörtgen gibi).
✓	Şekilleri kopyalayabilir/çizebilir (daire, üçgen, artı/çarpı işareti vb.).
✓	Harfleri ve basit kelimeleri kopyalayabilir/yazabilir.
✓	Kendi adını yazabilir.
✓	Anlaşılacak şekilde çizimler yapar (ev, araba, ağaç vb.).
✓	Resimleri makasla doğru şekilde kesebilir.
✓	Yaşına uygun yap-bozları tamamlar.
✓	Legolarla karmaşık binalar veya yapılar yapabilir.
✓	Bir işi tamamlayana kadar makul bir süre o işe odaklanır (resim yapmak, oyun oynamak, şarkı söylemek gibi).
✓	Oldukça bağımsız bir şekilde kendi kendine giyinebilir.
✓	Ayakkabılarını bağlayabilir.
✓	Çatal ve kaşığı uygun şekilde kullanabilir ve yumuşak yiyecekleri bıçak ile kesebilir.
✓	Yaşına uygun etkinlikleri tamamlar, yarıda bırakmaz (yap-boz, hikâye dinleme, resim yapma vb.).
✓	Arkadaşlık kurar ve diğer çocuklarla işbirliği içinde oyun oynar.

Kaynak. Smith & Strick, 2010

Özel öğrenme güçlüğünün bir başka erken belirtisi tutarsız performanstır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yaşarken karşılaşılan en şaşırtıcı (ve bazen sinir bozucu) durumlarından biri olarak davranışlarındaki değişkenlik gösterilmektedir. Bu çocuklar bazen üst düzey performans sergilerken bazen en basit becerileri bile sergilemeyebilmektedir. Benzer bir şekilde bazı bilgileri hatırlarken bazılarını hatırlayamama olarak karşımıza çıkan tutarsız bellek özel öğrenme güçlüğünde sıklıkla görülmektedir. Aslında özel öğrenme güçlüğünde tutarsızlık çok

farklı alanlarda gözlemlenebilmektedir. Çok iyi resim yapabilirken yazı yazmada zorlanma; koşma, zıplama ve tırmanmada çok iyiyken top zıplatmada zorlanma; okula başlamadan okumayı öğrenirken oynadığı beş oyuncağı saymada zorlanma ve kendini sözel olarak çok iyi bir şekilde ifade ederken düşüncelerini yazılı hale dönüştürmekte zorlanma bu tutarsızlıklardan bazılarıdır. Bu tür tutarsızlıklar ebeveynlerde kafa karışıklıklarına neden olabilmekte ve çocuklarının odaklanmada ve işbirliği içinde çalışmada zorlandığını düşünmektedirler. Aslında bu şekildeki davranışlar çocukların bilgi işlemleme süreciyle ilgili problem yaşadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenler bu öğrencilerdeki tutarsız performans konusunda şaşkınlık yaşarken ve bu öğrencileri motivasyonları düşük veya daha çok çabalaması gerekli şeklinde adlandırırken, aileler bu problemlerin oluşmasının nedeni olarak öğretmenleri suçlayabilmektedir. Öğretmenler öğrenci performansını geliştirmek için çeşitli pekiştireçler, cezalar ve ödüller kullanabilmektedirler. Fakat öğrencinin yaşadığı problemlerin altında yatan nedenlere yönelik herhangi bir uygulama gerçekleştirilmediği sürece bu tür stratejiler başarılı sonuçlar vermemektedir. Öğrenciler sürekli olarak sınıf-içi alıştırmaları ve testleri verilen zaman içinde tamamlamakta çok zorlanıyorsa, sık sık yönergelerin tekrar edilmesini veya açıklanmasını istiyorsa veya bildiklerini ifade etmekte problem yaşıyorsa bu tür özellikler özel öğrenme güçlüğü belirtileri olarak kabul edilmektedir (Smith & Strick, 2010).

Öğrenmeye yönelik ilginin kaybolması özel öğrenme güçlüğünün erken belirtilerinden biri olarak belirtilmektedir. Aslında tüm çocuklar küçük yaşlardan itibaren öğrenmeyi (ya da keşfetmeyi) sevmektedir. Fakat özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okula başladıklarında çoğunlukla öğrenme coşkularını kaybettikleri gözlenmektedir. Hatta bu durum çocuklarda çok hızlı bir şekilde gerçekleşebilmekte ve okula başlanılan ilk günlerde öğrenciler okuldan nefret ettiklerini ifade etmeye başlayabilmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlükleri tespit edilmediğinde ve uygun destek sağlanmadığında öğrenmeye yönelik ilgisizlik bütünüyle kaçınmaya dönüşebilmektedir. Öğrenci acı verecek şekilde zor olan veya tamamlaması imkânsız olan ödevleri yapmak için çaba gösterirken yaşadığı hayal kırıklığından kurtulmak için stratejiler geliştirmektedir. Zamanla bu öğrenciler ihmalkârlık konusunda ustalaşmakta ve ödevlerini yapmaya başlamak için ödevin başına geçmeleri saatler sürebilmekte veya hiç gerçekleşmeyebilmektedir. Bunun yanı sıra bu öğrenciler ödevleri/alıştırmaları hızlıca yapmaya çalışmakta, çoğu kısmı atlayıp boş bırakmakta ya da ev ödevlerini okulda yaptıklarını iddia etmektedirler. Ayrıca bazı öğrenciler devamlı olarak yorgunluktan, karın ağrılarından veya farklı rahatsızlıklardan şikâyet etmektedir. Bazı öğrenciler okulla ilgili alıştırma ve etkinliklerden uzak tutulmak için ebeveynlerine yalvarmakta

veya okula gitmek yerine evde kalmayı istemektedirler. Öğrenciler bu taleplerinde numara yapmamaktadırlar çünkü öğrencilerin strese dayalı olarak yaşadıkları huzursuzluk oldukça gerçektir. Öğrenme problemlerinden kaynaklı ilgi kaybının yanı sıra aile içi problemler, sağlık problemleri, etkili öğretim sağlamayan öğretmenler veya öğrenciye uygun olmayan bir öğretim programı gibi unsurlar öğrencilerde öğrenmeye yönelik ilgiyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrenme ilgisini kaybetmeye başlayan öğrencilere yönelik bekle ve gör politikası izlemek uygun bir yaklaşım değildir. Bir öğrenci öğrenmeden zevk almamaya ve öğrenme ile ilgili etkinliklerden kaçınmaya başlayınca öğrencinin motivasyonunu tekrar sağlamak oldukça güçleşmektedir. Bir öğrenci okulla ilgili şikâyetlere başlayınca aile öncelikle öğrencinin akademik gelişimi konusunda öğretmenlerle görüşmelidir. Verilen ödev ve etkinliklerle ilgili zorluk ve sıkılma konusundaki yakınmalarda ise ödev ve etkinliklerin öğrencinin zihinsel seviyesine uygun olup olmadığı öğretmenlerle birlikte değerlendirilmelidir. Ayrıca okulda konuşmaktan çekinme veya ödevleri eve getirmeme gibi durumlarda öğrencinin kendisi ile görüşmeler gerçekleştirilerek yaşanan problemlerin nedenleri bulunmaya çalışılmalı ve öğrenciye sağlanabilecek destekler araştırılmalıdır (Smith & Strick, 2010).

Özel öğrenme güçlüğünün en belirgin ve en yaygın erken belirtilerinden biri ise beklenenden düşük başarı sergilemektir. Öğrenci zihinsel kapasite, sağlık ve eğitim imkânları konusunda herhangi bir olumsuzluk yaşamadığı durumda normal ve normalüstü başarı sergilemesi beklenirken özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler beklenilenin aksine başarısızlık yaşamaktadırlar. Özellikle ilkokulun ilk yıllarında okuma, yazma ve basit aritmetik işlemleri yapma gibi temel becerilerde zorlanma ve ortalama bir dersi takip edip anlayabilecek kadar odaklanmakta problem yaşama gibi durumlar acil müdahale gerektirmektedir. Çünkü problemin nedeni ne olursa olsun, uygun destek almayıp temel alanlarda zorluk yaşama süresi arttıkça öğrencinin akranlarını yakalama şansı gittikçe azalmaktadır. Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarındaki temel beceri gelişim sürecini dikkatli bir şekilde takip etmesi ve çocukları herhangi bir temel konuda akranlarından geri kalırsa uzmanlardan eğitsel destek ve müdahale talep etmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra ebeveynler çocuklarındaki ani başarı düşüşleri konusunda da tetikte olmalıdırlar. Bilgi işlemleme problemi yaşayan bazı çocuklar ilkokulun ilk yıllarında okuma becerisini kazanmış olmasına rağmen ilerleyen yıllarda okuduğunu anlamaya dayalı akademik etkinliklerde güçlükler yaşayabilmektedir. Özellikle kademeler arası geçiş noktalarında öğrenciler, bazı durumlarda geçici bir durum da olsa, bocalama ve akademik başarısızlık yaşayabilmektedir. Bu gibi durumlarda öğrenci en geç bir yıl içinde sınıf seviyesine uygun başarıyı yakalayamaz ise ebeveynler zaman kaybetmeden önlem almalıdırlar (Smith & Strick, 2010).

Sürekli duygusal veya davranışsal problemler yaşama özel öğrenme güçlüğünün erken belirtilerinden biridir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler çok çeşitli davranışsal problemler sergileyebilmektedir. Bazı durumlarda bu davranışsal problemler çok erken yaşlardan itibaren gözlemlenebilmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin çok küçük yaşlardan itibaren huysuzluk ve asabiyet özellikleri sergiledikleri ve okul öncesi dönemde akranlarıyla geçinmekte çok zorlandıkları bilinmektedir. Ayrıca anlama ve hatırlama güçlükleri yaşayan görsel algı ve dil işlemleme problemleri olan çocuklar sergiledikleri davranışlardan dolayı asi veya saygısız çocuklarmış gibi algılanabilmektedir. Çocuklar okula başladıklarında problem davranışlar hızlı bir şekilde artabilmektedir. Okulla ilgili akademik etkinlikler konusunda yaşanan hayal kırıklıkları ve kaygıya ek olarak sosyalleşmeyle ilgili yaşanan problemler öğrencinin duygusal durumuna oldukça olumsuz etki yapmaktadır. Bazı çocukların yaşadıkları duygusal çalkantı okulda gözlemlenmezken evde daha net bir şekilde sergilenebilmektedir. Sınıf içinde yaşanan davranış problemleri veya çocuğun evde değişen ruh hali aslında öğrenme problemlerinin ilk belirtileri olarak kabul edilebilir. Fakat genellikle öğretmenler ve aileler bu durumu fark edemeyip çocukta yaşanan değişimi karakterinde veya kişiliğinde bir değişim olarak düşünebilmektedirler. Ayrıca hem aileler hem de öğretmenler öğrenme güçlüklerinin nedenini davranış problemlerine bağlamakta ve akademik problemlerin davranış sorunlarına neden olabileceği gerçeğini fark edemeyebilmektedirler. Çocuklarda görülen duygusal ve davranışsal problemleri görmezden gelmek ve çocukların bir dönemden geçtikleri ve zamanla atlatacaklarını düşünmek doğru bir yaklaşım değildir. Bu durumda profesyonel psikolojik danışmanlık almanın yanı sıra okulda uygun akademik desteğin sağlanması gerekmektedir (Smith & Strick, 2010).

Özgüven ve özsaygıda yaşanan düşüşler özel öğrenme güçlüğünün erken belirtilerindendir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar okulda başarısız olma, ebeveynlerinin beklentilerini karşılayamama ve akranları tarafından kabul görmeme gibi yaşadıkları problemlerden dolayı genellikle kendilerini suçlamaktadırlar. Okulda yaşadıkları akademik problemlerden dolayı kendilerini aptal olarak kabul etmekte veya çok fazla arkadaşları olmadığından dolayı kendilerini sevilmeyecek biri olarak görmektedirler. Çocuğun kendisiyle ilgili öz benlik algısına yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmaz ise çocuğun duygusal sağlığı olumsuz yönde etkilenebilmekte ve özsaygısının düşmesi akademik motivasyonu da olumsuz etkilemektedir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik çok yoğun bir şekilde görülmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik terimini ortaya atan psikolog Martin Seligman hayvanlarla yaptığı deneylerde bir canlıya, çabasının çevresindeki koşullar üzerine etkisinin olmadığı tecrübe ettirilerek öğretildiğinde,

canlının pasif hale geldiğini ve çevresindeki olayları etkilemeye yönelik çaba sarf etmekten vazgeçtiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin tutumlarını inceleyen araştırmalar benzer bir durumun sınıf içinde de oluştuğunu ortaya koymaktadır. Uzun süredir başarısızlık yaşayan öğrenciler kendilerini öğrenemez olarak görmekte ve bu nedenle her zaman bir başarısızlık beklentisi içinde olup bir akademik etkinliği gerçekleştirmek için başarı ve çaba arasında bir ilişki olduğuna inanan öğrencilerden çok daha az ısrarcı olmaktadırlar. Herhangi bir alandaki başarı, kişinin yapabileceğine olan inancı ile yakından ilişkilidir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan bir araştırmada akademik gelişimi yordamada öz benlik algısı ve motivasyonun zekâdan çok daha güçlü yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir. Eğer bir çocuğun okuldaki etkinlikler konusunda hevesi kırılmaya başlamışsa öğretmeni bu durumla ilgili bir an önce bilgilendirmek ve öğrencinin tekrar başarıyı deneyimlemeye başlaması için etkinliklerin yeniden yapılandırılmasına yönelik neler yapılabileceğini tartışmak gerekmektedir. Ayrıca uzun dönemli hedef olarak dışsal pekiştireç ve ödüllerden (bu sınavdan 4 alırsan 50 TL, 5 alırsan 100 TL veya istediğin bir oyuncak gibi) daha çok hangi tür çabaların başarıyı getirdiğini (dün Türkçe konularını birlikte çalıştık ve sınavdan 5 aldın gibi) göstermek daha motive edici olmaktadır. Zamanla öğrenci başarıyı deneyimlemeye başladıkça başarı kendi kendinin ödülü olacağı için dışsal güdüleyicilere ihtiyaç kalmamaktadır. Ayrıca ebeveynlerin tutumlarının öğrencilerin öğrenmeye yönelik yaklaşımlarına etkisi oldukça fazladır. Bazı aileler düşük beklentiler sergileyerek çocuklarda öğrenilmiş çaresizliğin oluşumunu desteklemektedir. Diğer taraftan pozitif aileler çocukları okulda herhangi bir başarısızlık yaşasa bile çocuklarının yapabileceğine ve yetenekli olduklarına inanan ailelerdir. Bu nedenle öğrenme problemleri yaşayan çocukların ailelerinin olumlu ve destekleyici tutum sergilemeyi sürdürmeleri oldukça önemlidir (Smith & Strick, 2010).

Özel öğrenme güçlüğünün erken belirtileri konusunda eğitimcilerin ve ailelerin nasıl bilgilendirilip bilinçlendirilebileceğini düşünüp tartışınız.

Özel öğrenme güçlüğünün erken belirtileri konusunda hem aileler hem de öğretmenler bilinçli olmalıdır. Eğer bir çocuğun sınıfta olması gerekenden daha düşük bir performans sergilemeye başladığı gözlemleniyorsa hiç beklenmeden müdahale edilmelidir. Araştırmalar özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ne kadar erken eğitsel müdahale sağlanırsa o kadar çok fayda elde edebileceklerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak öğrenme güçlüğü tanısı alsa da almasa da çocukların yaşadıkları akademik problemlere yönelik erken müdahale, öğrenmelerini

kolaylaştırıcı yöntem ve materyaller kullanılmasını sağlayacak ve geleceğe daha güvenle ve heyecanla bakmalarına yardımcı olacaktır. Öğrenme güçlüğünün erken belirtileri aslında bir risk olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir ve bu belirtiler önemsenmeyip herhangi bir müdahale yapılmazsa bu çocuklarda ilerleyen yıllarda özel öğrenme güçlüğü görülme riski artmaktadır. Değerlendirme süreci incelendiğinde özel öğrenme güçlüğü tanısının genellikle 2-3. sınıfta verildiği görülmekte ve tanı alan öğrencilerin çok farklı özellikler sergiledikleri gözlemlenmektedir.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERİN GENEL ÖZELLİKLERİ

Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler heterojen bir grup oluşturmakta ve çeşitli alanlarda güçlükler yaşayabildikleri için birbirlerinden oldukça farklı özellikler sergileyebilmektedirler. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu özel gereksinim alanına özgü herhangi bir ortak fiziksel özelliği de bulunmamaktadır. Bu nedenle tüm özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ortak özelliklerden bahsetmek oldukça güçtür. Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci ağır okuma problemleri yaşarken bir başka özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci hiçbir okuma problemi yaşamayıp matematik alanında güçlüğü olabilmektedir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü hafif, orta ve ağır derecede olabilmektedir. Bazı öğrenciler sanki hiç öğrenme güçlükleri yokmuş gibi uyum sağlayabilmekteyken bazıları ise basit işlerde bile hayat boyu zorlanabilmektedir. Bireyler farklı özellikler sergileseler de özel öğrenme güçlüğü çocukluk döneminden itibaren başlayan ve hayat boyu süren bir durumdur. Fakat çoğu özel öğrenme güçlüğü olan öğrencide en az bir alanda akademik güçlük yaşama, dil ve konuşma problemleri ve dikkat eksikliği gibi çeşitli genel özellikler gözlenebilmektedir (Pierangelo & Giuliani, 2006).

Aileler, öğretmenler ve uzmanlar özel öğrenme güçlüğü ile ilgili çeşitli özellikler gözlemlemektedirler. Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan ilk araştırmalarda hiperaktivite, dürtüsellik, görsel-motor yetersizlikler, bellek ve düşünme problemleri, duygusal uyumsuzluk, akademik güçlükler, koordinasyon problemleri, dil yetersizlikleri, dikkat eksikliği ve gizemli nörolojik belirtiler gibi özellikler en yaygın özellikler olarak ifade edilmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar da ise dikkat eksikliği, okuma güçlükleri, zayıf motor beceriler, yazı dili ile ilgili problemler, sözel dil problemleri, sosyal beceri yetersizlikleri, sayısal becerilerle ilgili problemler, psikolojik işlemleme yetersizlikleri ve bilgi işlemleme problemleri özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel özellikleri olarak ifade edilmektedir. Tüm özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bu özelliklerin hepsini sergilememektedir ve bu

özelliklerden bazılarını sergilemesine rağmen okulda başarılı olan birçok öğrenci bulunmaktadır (Pierangelo & Giuliani, 2006).

Araştırmalar özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaklaşık %60'ında dil ve konuşma bozuklukları olduğunu ortaya koymaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle dilin mekanik ve sosyal kullanımı konusunda güçlükler yaşamaktadır. Mekanik anlamda sentaks (cümle oluşumunda kelimelerin dizilme kuralları), semantik (kelimelerin anlamları) ve fonoloji (kelimelerin ses birimlerinden oluşması) alanlarında problemler görülmektedir. Dil bozuklukları sözel ifade ve dinlediğini anlama konularında da gözlemlenmektedir. Sözel dil becerilerinde yaşanan problemler doğru kelimeyi seçememe, karmaşık cümle yapılarını anlayamama, sorulara cevap verememe veya kelimeleri hatırlamada zorlanma gibi şekillerde gözlemlenebilmekte ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik ve sosyal iletişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Dinlediğini anlama konusunda yaşanan problemler ise yönergeleri takip etmekte başarısız olma ve karşı geliyormuş veya motivasyonu düşükmüş gibi görünme gibi olumsuz durumlara neden olabilmektedir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler dilin pragmatik kullanımı konusunda da güçlükler yaşamaktadırlar. Bu güçlükler özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözel olmayan ipuçlarını kaçırma, şakaları anlamama, uygun olmayan şekilde veya yanlış zamanda gülme, grup çalışmalarına katılmakta zorlanma ve iletişim kurdukları kişilerin kendilerini rahatsız hissetmeleri gibi problemler yaşamalarına neden olabilmektedir (Pierangelo & Giuliani, 2006).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %60'ında dil ve konuşma bozuklukları da görülmektedir.

Dikkat eksikliği özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasında sık görülen özelliklerden birisidir ve bu öğrenciler arasında görülme sıklığının %41 ile %80 arasında değiştiği ifade edilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları dikkat problemlerinin genellikle kısa dikkat süresi ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Kısa dikkat süresi kişinin dikkatini bir işe birkaç saniye veya dakikadan fazla verememesi olarak açıklanmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde dikkat ile ilgili davranışlar olarak kısa bir zaman diliminden daha fazla dikkatini sürdürememe, gün içinde sık sık hayallere dalma ve dikkati dağılmaya çok yatkın olma gibi durumlar çok sık gözlemlenebilmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerle özel öğrenme güçlüğü olan bireyler bazı özellikleri açısında benzerlik göstermektedirler ve bu iki durumun birlikte görüldüğü (komorbid) birey sayısının %25 oranında olabileceği tahmin edilmektedir (Pierangelo & Giuliani, 2006).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel özelliklerinden biri olarak bellek problemleri ifade edilmektedir. Bellek problemleri hem akademik hem de akademik olmayan bilgiler açısında geçerlidir. Ev ödevlerini, doktor randevusunu, çarpım tablosunu, yönergeleri ve telefon numaralını hatırlayamama gibi durumları özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sıklıkla yaşamaktadırlar. Öğretmenler bellek problemi yaşayan öğrencileri 'anlattıklarım bir kulağından giriyor diğer kulağından çıkıyor' şeklinde tanımlayabilmektedirler. Öğretmenler ve aileler öğrencilerin bu kadar zeki olmalarına rağmen basit bilgileri hatırlamada yaşadıkları güçlükleri anlamlandıramamaktadırlar. Bellek problemi olan öğrenciler öğrendikleri bilgileri akılda tutmada, okudukları veya dinledikleri bilgiyi tekrarlamada, çoklu yönergeleri takip etmede ve bir işi sırasına göre doğru şekilde yapmada zorlanmaktadırlar. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler hatırlama ile ilgili stratejileri kullanmadıkları için bellek problemi yaşayabilmektedirler (Pierangelo & Giuliani, 2006).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bellek problemlerine yönelik ne gibi müdahalelerin yapılabileceğini düşünüp tartışınız.

Bilişle ilgili problemler özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tarafından sıklıkla yaşanmaktadır. Biliş düşünmenin ve problem çözmenin farklı boyutlarını içeren bir terimdir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler düzensiz düşünme becerileri sergiledikleri için hayatlarını planlamada ve organize etmede problemler yaşamaktadırlar. Biliş problemi yaşayan öğrenciler doğru kararlar vermede güçlük yaşarlar, değişiklilere uyum sağlamada zorlanırlar, çok sık hata yaparlar, yapılacak işin her adımının açık ve net bir şekilde gösterimine ihtiyaç duyarlar, sözel konuşmalarda cevaplarını geç verirler, sosyal beklentileri anlamada güçlük yaşarlar, gözetim ve denetime daha çok ihtiyaç duyarlar, öğrendikleri bilgiyi yeni bir durumla karşılaştıklarında kullanmada problem yaşarlar ve bir işe başlama konusunda zorlanırlar. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler metabiliş konusunda da problemler yaşamaktadırlar. Metabiliş bir işi öğrenmeyle ilgili var olan stratejileri ve işi tamamlamayla ilgili gerekli olan düzenleme mekanizmalarını anlama becerisi olarak açıklanmaktadır. Ayrıca düşünmeyi düşünme olarak da ifade edilmektedir. Metabiliş problemleri yaşayan özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bir işin gerekliliklerini anlamada (işin zorluk derecesine göre yaklaşımı ayarlamada zorluk), uygun stratejileri seçme ve kullanmada (okulda ve okul dışında hayatını kolaylaştıracak stratejileri bilmeme) ve kendi performansını takip etmede ve ayarlamada (okuduğu bir parçada okuduğunu anlayıp anlamadığına dikkat etmeme gibi) zorluklar yaşayabilmektedir. Ayrıca bu öğrenciler dinlediğine odaklanmada,

amaçlı olarak önemli bir bilgiyi hatırlamada, yeni bilgi ile daha önce öğrendiği bilgi arasında bağlantı kurmada, yeni bilginin ne anlama geldiğini anlamada ve bildiklerini bir problemi çözmek için kullanmada güçlükler yaşamaktadırlar (Pierangelo & Giuliani, 2006).

Tüm özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde görülmese de sosyal-duygusal problemler yaşama konusunda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar akranlarına göre daha fazla risk altındadırlar. Özellikle küçük yaşlardan itibaren akranları tarafından dışlanma ve öz benlik algısında yaşanan problemler sosyal-duygusal problemler yaşama riskini arttırmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler sosyal farkındalık konusunda problem yaşayabilmekte ve sosyal ipuçlarını yanlış okuma, başkalarının duygularını yanlış yorumlama, başkalarını rahatsız ettiğinin farkına varmama, davranışlarının başkalarının üzerindeki etkilerini anlamama ve başkalarının bakış açısından bakamama gibi özellikler sergileyebilmektedirler. Sosyal-duygusal problemlerin yanı sıra bazı özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler algısal problemler yaşayabilmektedir. Algı bireyin nasıl gördüğü veya işittiğiyle değil bireyin beyninin gördüğü ve işittiğini nasıl yorumladığıyla ilgilidir. Görsel algıyla ilgili problemleri olan bir özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci kâğıtta yazılı *k-a-t* harflerini çok net bir şekilde görmesine rağmen beyni o yazıyı *t-a-k* olarak yorumlayıp okuyabilmektedir. İşitsel algıyla ilgili problem yaşayan özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci konuşurken insanların söyledikleri *halı* kelimesini *yalı* veya *nefis* kelimesini *nefes* gibi anlayabilmektedir (Pierangelo & Giuliani, 2006).

Bu kısımda bahsedilen genel özellikler tarama ve risk altında olan çocukları belirleme açısından ailelere ve uzmanlara yardımcı olabilir. Fakat sadece bu özelliklerden birini veya birkaçını sergiliyor diye bir öğrenciye özel öğrenme güçlüğü tanısı vermek doğru değildir. Bu özellikler konusunda hem aileler hem de uzmanlar farkında olmalı ve gerekli durumlarda erken müdahale gerçekleştirip öğrencilerin desteklenmesini sağlamalıdır. Bu genel özelliklerden en belirgin olanı akademik alanlarda yaşanan problemlerdir ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler benzer akademik özellikler sergileyebilmektedirler.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERİN AKADEMİK ÖZELLİKLERİ

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle çeşitli akademik alanlarda güçlükler yaşayabilmektedirler. Özellikle ilkokul yıllarında öğrencilerin potansiyelleriyle akademik performansları arasındaki tutarsızlık yaygın bir şekilde gözlemlenmektedir. Bu öğrencilerin birçok alanda akranları kadar güçlü yanları olmasına rağmen öğrenme hızlarının beklenmedik seviyede düşük olması öğret-

menleri şaşırtan en önemli özellikleridir. Öğrenciler bu özelliklerini ilkokulun ilk yıllarından itibaren üniversite dâhil tüm eğitim kademelerinde sergilemektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler akademik güçlükleri okuma, matematik ve yazma alanlarında yaşamaktadırlar. Bazı öğrenciler sadece bir akademik alanda güçlük yaşarken bazıları her üç alanda da güçlük yaşayabilmektedir (Pierangelo & Giuliani, 2006).

Okuma güçlükleri özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları en yaygın güçlüklerdir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden okuma güçlükleri yaşayanların oranı konusunda yapılan en yüksek tahmin %90 iken en düşük tahmin oranı %60'tır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma alanında yaşadıkları problemin temel nedeni dil becerilerindeki yetersizlikler olarak görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma alanında yaşadıkları güçlükler okuma sürecinin bileşenlerinin sayısı kadar farklılaşabilmektedir. En sık karşılaşılan okuma güçlükleri sesli okuma, okuduğunu anlama, kelime tanıma ve okuma alışkanlıkları konularında yaşanmaktadır (Pierangelo & Giuliani, 2006).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde en sık görülen okuma güçlüklerinden biri akıcı okuma güçlüğüdür. Akıcı okuma doğru okuma oranı olarak açıklanmakta ve bir dakikada doğru okunan kelime sayısı belirlenerek hesaplanmaktadır. Akıcı okuyabilme iyi bir okur olmanın önemli göstergelerinden biridir. Akıcı okuma problemi olan öğrenciler kelimeleri tek tek ve uygun olmayan bir ses tonu ile okumakta ve konuşma dili ile yazı dili arasında bağlantı kuramamaktadır. Sesli okuma ile ilgili yaşanan problemler genellikle kelimeleri okumadan atlama, cümlede olmayan kelimeler ekleyerek okuma, cümledeki kelimenin yerine farklı bir kelime okuma, kelimeyi hatalı okuma, kelimeyi seslendirmek için iki saniyeden fazla bir süre bekleme, cümledeki kelimelerin sırasını değiştirerek okuma ve noktalama işaretlerine uygun okumama şeklinde sergilenmektedir (Pierangelo & Giuliani, 2006).

Okuduğunu anlama güçlükleri özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları önemli okuma problemlerinden bir diğeridir. Bu öğrenciler genellikle bir metni anlamak için gerekli olan becerilere sahip değildir. Bazı öğrenciler metinleri öyle akıcı okurlar ki çok iyi okuma becerilerine sahip olduklarını düşünürsünüz. Fakat bu öğrencilere ne okudukları konusunda sorular sorulduğunda çok az bir kısmı anladıklarını ya da metinle ilgili hiç bir fikirlerinin olmadığını görebilirsiniz. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuduğunu anlama ile bağlantılı olarak okunan metinle ilgili basit gerçeklikleri hatırlamada, metinde geçen olayları sırasıyla hatırlamada ve ana fikri hatırlamada güçlükler yaşamaktadırlar (Pierangelo & Giuliani, 2006).

Okuma ile ilgili olarak özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kelimeleri bir bütün olarak okuma olarak tanımlanabilecek kelime tanıma konusunda da problemler yaşamaktadır. Kelime tanıma problemi olan öğrenciler kelimeleri okumadan atlama, okunacak kelimenin yerine farklı bir kelime okuma, kelimeyi yanlış okuma ve kelimeleri heceleyerek okuma gibi özellikler sergileyebilmektedir. Ayrıca okuma problemi olan öğrencilerin zayıf okuma alışkanlıkları olmaktadır. Okurken huzursuz ve hoşnutsuz olduğunu hareketleriyle belirtme, okuması talep edildiğinde reddetme, ağlama veya öğretmeni rahatsız etmeye çalışma, okurken yerini kaybetme, ani kafa hareketleri sergileme ve okuma materyallerini kendine çok yakın tutma gibi davranışlar zayıf okuma alışkanlıkları arasındadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları okuma güçlüklerine bazen disleksi adı da verilmektedir. Disleksi normal bir zekâ seviyesine, okuma için normal fırsatlara ve uygun bir ev ortamına rağmen okuma becerilerinde ağır derecede yetersizlik olarak tanımlanmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan tüm öğrencilerin disleksi olma durumu yoktur. Disleksi terimi popüler medyada sıklıkla kullanılmakta ve sanki okuma veya dil problemi yaşayan tüm bireylerin disleksi olduğu izlenimi verilmektedir. Disleksi veya farklı okuma güçlükleri olan öğrencileri erken fark etmek önemlidir. Araştırmalar okuma güçlüklerine ilkokulun ilk iki yılında müdahale gerçekleştiğinde öğrencilerin %80'inin akranlarının seviyesini yakalayabildiğini ortaya koymaktadır (Pierangelo & Giuliani, 2006).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin problem yaşadıkları bir başka akademik alan matematiktir. Özel öğrenme güçlüğü olan her dört öğrenciden birinin matematik güçlüklerinden dolayı destek aldığı tahmin edilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler hem matematiksel hesaplamalarda hem de matematiksel mantıkta problem yaşayabilmektedir. Ayrıca bu öğrenciler matematiksel düşünme konusunda güçlükler yaşamaktadır. Matematiksel düşünmede ve hesaplama becerilerinde yaşanan güçlüklere verilen bir diğer isim ise diskalkulidir. Rakamlarla veya temel kavramlarla ilgili problemler erken dönemde ortaya çıkmaktadır. İlerleyen sınıflarda ortaya çıkan problemler genellikle muhakeme becerisi ile ilgili olmaktadır. Matematik alanında yaşanan güçlükler özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik hayatlarında önemli bir engel olarak karşılarına çıkmaktadır (Pierangelo & Giuliani, 2006).

Özel öğrenme güçlüğü olan birçok öğrenci yazı dilinde de güçlükler yaşamaktadır. Yazma el-göz koordinasyonu, dil becerileri ve kavramsal becerilerin birleşmesini gerektiren üst düzey karmaşık bir ifade yöntemidir. Dolayısıyla yazılı ifade öğrencilerde en son gelişen becerilerden biridir. Yazılı ifade kompozisyon (fikirler oluşturma ve dilbilgisine uygun şekilde ifade etme), doğru yazma (harfleri ve heceleri doğru kullanarak kelimeleri doğru yazma) ve el yazısı (okunabilir

şekilde uygun yazma) becerilerinden oluşmaktadır. Yazılı ifade ile ilgili problemlerin etkisi sınıf seviyesi ilerledikçe artmaktadır çünkü okulla ilgili ödevler daha çok yazılı ifade gerektirmeye başlamaktadır. Yazma güçlükleri olan öğrenciler yazmaya başlamak konusunda çok zorlanmakta, yazmanın mekanik boyutu konusunda problem yaşamakta, yazma akıcılığını geliştirmekte zorlanmakta, kelimeleri doğru ve okunaklı yazmakta güçlükler yaşamakta ve çok kısa yazılı çalışmalar sunmaktadırlar. Yazma güçlüğü olan birçok öğrenci anlık belleklerinde uygun ne varsa onları yazmaktadırlar. İyi yazma becerileri olan öğrencilerin kullandıkları öz-düzenleme ve öz-değerlendirme stratejileri olarak ifade edilen bir amaç oluşturma veya yazmayı yönlendirici bir plan oluşturma, fikirlerini organize etme, taslak oluşturma, yazdıklarını inceleme ve yeniden yazma stratejilerini yazma güçlükleri olan öğrenciler kullanmamaktadır. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler zayıf bir şekilde geliştirilmiş fikirleri içeren yetersiz organize olmuş kompozisyonlar oluşturmaktadır (Pierangelo & Giuliani, 2006).

Sonuç olarak özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin heterojen bir grup oluşturdukları unutulmamalı ve bir öğrencinin sergilediği özelliklerle başka bir öğrencinin sergilediği özelliklerin birbirinden oldukça farklı olabileceği göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin ve ailelerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sergileyebilecekleri muhtemel özellikler konusunda bilgi sahibi olması oldukça önemlidir. Bu özelliklerin farkında olmak özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik gerçekleştirilecek tarama, tanılama, değerlendirme ve müdahale süreçlerinde uzmanların ve ailelerin daha bilinçli yaklaşmasını sağlamaktadır. Ayrıca bu özelliklerin ve öğrenme stillerinin farkında olmak özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik performanslarını, sosyal becerilerini ve öz benlik algılarını geliştirmede etkili sonuçlar elde etmeye yardımcı olmaktadır.

ÖNEMLİ NOKTALAR

- Müdahaleye tepki modeli ABD'de özel öğrenme güçlüğünün tanılanmasında ve öğrenme güçlüğüne erken müdahalede alternatif bir yöntem olarak uygulanmaktadır. Bu model sayesinde gerçekten özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar tanılanmaya başlanmış ve yanlış tanının önüne geçilmiştir.
- Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların beyin yapılarında ve işleyişlerinde farklılıklar olabilmektedir. Fakat bu öğrencilerin gelişmesinde okul, aile ve yakın çevre gibi unsurlar oldukça önemlidir.

- Özel öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik uygun müdahalelere erken yaşlarda başlayarak öğrenme güçlüğünün ilerleyen yıllardaki etkilerini azaltmak mümkündür.
- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %60'ında dil ve konuşma bozuklukları da görülmektedir.

ÖZET

ABD'de yayınlanan özel eğitimle ilgili son resmi verilere göre 6-21 yaş aralığında özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin %39,2'si özel öğrenme güçlüğü tanısı almıştır. Öğrencilerin sistematik ve bilimsel dayanaklı müdahalelere aşamalı olarak ulaşması yoluyla erken müdahale ve erken tanılamayı hedefleyen Müdahaleye Tepki (Response to Intervention – RTI) modeli geliştirilmiş ve ABD'de 2004 yılından bu yana Engelli Bireyler Eğitimi Yasası'nda (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) özel öğrenme güçlüğünün tanılanmasında alternatif bir yöntem olarak tavsiye olarak yer almaktadır. Türkiye'de özellikle tanılama konusundaki eksiklikler nedeniyle tanılı öğrenci sayısı az görünmektedir. Fakat okullarımızda nerdeyse her sınıfta mutlaka okuma, yazma veya matematik alanında güçlük yaşayan öğrenciler bulunmaktadır ve bu öğrencilerin önemli bir kısmının özel öğrenme güçlüğü olma riskinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Birçok yetersizlik alanında olduğu gibi özel öğrenme güçlüğüne sebep olan tek bir neden bulunmamaktadır. Ayrıca özel öğrenme güçlüğünün gerçek anlamda neden oluştuğu konusunda da kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Aslında ailelerin ve eğitimcilerin çocukta görülen özel öğrenme güçlüğünün nedenlerini araştırmalarının çocuğun gelişimine ve akademik/sosyal becerilerinin ilerlemesine anlamlı bir katkısı olmamaktadır. Bu nedenle öncelikli olarak özel öğrenme güçlüğü olan çocuk için doğru ve etkili desteklerin bulunması ve çocuğun bu desteklere erişiminin sağlanması gerekmektedir. Alan yazında özel öğrenme güçlüğünün nedenlerini belirleme çabaları tarihsel olarak nörolojik bozukluklarla ilgili araştırmalara dayandırılmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar özel öğrenme güçlüğünün genetik unsurlara da dayanabileceğini göstermektedir. Araştırmalar özel öğrenme güçlüğünün 250'den fazla muhtemel nedeni olabileceğini belirtmektedir.

Aslında özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar ilkokulu başlamadan önce öğrenme güçlüğüyle ilgili bazı belirtiler sergilemektedirler. Hem aileler hem de eğitimciler özel öğrenme güçlüğünün erken yaşlardaki belirtileri konusunda uyanık olurlarsa uygun müdahalelere erken yaşlarda başlama ve erken müdahale ile öğrenme güçlüğünün ilerleyen yıllardaki etkilerini azaltmak mümkün olabilmektedir. Burada unutulmaması gereken konu erken yaşlardaki bu belirtilerin kesin

olarak özel öğrenme güçlüğüne işaret etmediğini, sadece bir risk unsuru olarak kabul edilmesi gerektiği unutmamaktır.

Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler heterojen bir grup oluşturmakta ve çeşitli alanlarda güçlükler yaşayabildikleri için birbirlerinden oldukça farklı özellikler sergileyebilmektedirler. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu özel gereksinim alanına özgü herhangi bir ortak fiziksel özelliği de bulunmamaktadır. Bu nedenle tüm özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ortak özelliklerden bahsetmek oldukça güçtür. Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci ağır okuma problemleri yaşarken bir başka özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci hiçbir okuma problemi yaşamazken matematik alanında güçlüğü olabilmektedir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü hafif, orta ve ağır derecede olabilmektedir. Bireyler farklı özellikler sergileseler de özel öğrenme güçlüğü çocukluk döneminden itibaren başlayan ve hayat boyu süren bir durumdur. Fakat çoğu özel öğrenme güçlüğü olan öğrencide en az bir alanda akademik güçlük yaşama, dil ve konuşma problemleri ve dikkat eksikliği gibi çeşitli genel özellikler gözlenebilmektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

MEB. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.

Melekoğlu, M. A. (2016). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Eds.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s. 15-47), Ankara: Vize Yayıncılık.

Özmen, R. G. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Editör), Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (s. 333-367). Ankara: Pegem Akademi.

Özyürek, M. (2009). Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimi. A. G. Akçamete (Editör), Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (s. 315-336). Ankara: Kök Yayıncılık.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Smith, C., & Strick, L. (2010). *Learning disabilities: A to Z: A complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood*. Newyork, NY: Free Press.

U.S. Department of Education. (2019). *41st annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2019*. Washington, DC: Author.

3. BÖLÜM

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TANILANMASI

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN - İzmir Demokrasi Üniversitesi

Anahtar Kavramlar

Tarama, Müdahaleye Tepki Modeli (Response to Intervention-RTI), Tanılama, Türkiye'deki Tanılama Süreci, Ekip Çalışması, Ailelerle İşbirliği, Yasal Haklar

Amaçlar

Bu bölümün sonunda

- Tarama sürecini tanımlayabilecek,
- Müdahaleye yanıt sistemini tanımlayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğünün (ÖÖG) tanılanma sürecini açıklayabilecek,
- ÖÖG olan bireyler için ekip çalışmasının önemini açıklayabilecek,
- ÖÖG olan bireylerin aileleriyle işbirliği sürecini açıklayabilecek,
- Türkiye'de ÖÖG olan bireylerin yasal haklarını açıklayabilecek,
- Türkiye'de ÖÖG'nin tanılama sürecini açıklayabileceksiniz.

İçindekiler

Giriş
Tarama Süreci
Müdahaleye Tepki Modeli
Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması
Ekip Çalışması
Ailelerle İşbirliği
Yasal Haklar
Önemli Noktalar
Özet
Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Özel öğrenme güçlüğünün (ÖÖG) tanılanması bölümünde, ÖÖG olan bireylere yönelik yapılan tarama çalışmaları, müdahaleye tepki modelinin özellikleri ve işleyişi, ÖÖG olan bireylerin tıbbi ve eğitsel tanılama süreçleri, ekip çalışmasının özellikleri ve önemi, ÖÖG olan bireylerin aileleriyle işbirliği yapmanın önemi ve ÖÖG olan bireylerin yasal hakları anlatılacaktır.

TARAMA SÜRECİ

Bir öğrencide özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olma şüphesi ortaya çıktığında bu öğrencinin özel eğitim hizmeti alabilmesi için tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama süreçlerinden geçmesi gerekmektedir. Bu süreç birçok aşamadan oluşmakta, yasa ve yönetmelikler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Okullarda akademik güçlük yaşayan öğrencilerin özel eğitime ihtiyacının olup olmadığının belirlenmesinden önce öğretmen ve uzmanların gerçekleştirmesi gereken bazı ön işlemler bulunmaktadır. Bu ön işlemlerin amacı çalışmadığından dolayı başarısız olan öğrenci ile gerçekten ÖÖG olma ihtimali olan öğrenci arasındaki ayrımı yapabilmek ve özel eğitime uygunluk değerlendirmesi gibi uzun ve masraflı bir sürece sadece gerçekten bu değerlendirmeye ihtiyacı olan kişileri sokmaktır. Ülkemizde bu tanılama süreci Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersiz yönlerinin, bireysel özelliklerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla tıbbî, psikososyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme süreci" olarak ifade edilmektedir. Yönetmeliğin ikinci kısmı eğitsel değerlendirme ve yerleştirme başlığını taşımakta ve tanılama sürecini ayrıntılı şekilde açıklamaktadır. Yönetmeliğin üçüncü kısmının birinci bölümü özel eğitim hizmetleri kurulu başlığını taşımakta ve özel eğitim hizmetleri kurulunun görevlerinden birisini özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tespitine yönelik tarama çalışmaları planlama olarak belirtmektedir. Ancak bu kurul okullara gidip özel eğitime ihtiyacı olan çocukları tespit etmek için çalışmalar yürütmemekte, okullardan bu kurula öğrenciler inceleme talebiyle gönderilmektedir. Bu durum tarama sürecinin yürütülmesinde ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin özel eğitim hizmetlerine ulaşması konusunda öğretmenlerin sorumluluğunu arttırmaktadır.

Ülkemizde özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için bireyin tıbbi ve eğitsel tanılamadan geçmesi gerekmektedir.

Bir öğrenci okulda akademik başarısızlık yaşamaya başlayınca öncelikle öğretmenler bu başarısızlıkları gidermeye yönelik girişimlerde bulunmalıdırlar. Öğretmenlerin yapacağı girişimler öğrenciyle görüşme yapma, ek yardım sağlama, ödevleri basitleştirme, aile ile görüşme yapma ve akran desteği sağlama gibi sınıf içi müdahalelerdir. Eğer bu müdahaleler faydalı olmaz ise öğrencinin durumu daha detaylı şekilde değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme sonucunda da eğer öğrencinin özel eğitime ihtiyacı olduğu ortaya çıkar ise uygun tanı verilmelidir. Tanılama sürecine göndermeden önce uygulanabilecek müdahale stratejileri aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 3.1. Tanılama öncesi müdahale stratejileri için örnekler

Öğretmenlerle ekip toplantısı	Öğrenci ile daha önce çalışmış ve şu an çalışan öğretmenler ile öğrencinin durumu hakkında görüşme yapılabilir.
Aile görüşmeleri	Öğrencinin akademik problem yaşamasına sebep olabilecek boşanma, ölüm vb. önemli bilgileri almak ve öğrencinin evdeki durumunu öğrenme için yapılabilir.
Tıbbi muayene	Öğrencinin öğrenme problemlerine tıbbi bir durumun sebep olup olmadığını belirlemek için kapsamlı bir tıbbi muayene gerçekleştirilmesi talep edilebilir. Ayrıca öğrencinin işitme ve görme alanlarında fizyolojik olarak sağlıklı olup olmadığını belirlemek için işitme ve görme testlerine yönlendirilebilir.
Sınıf yönetimi teknikleri	Öğretmenlerin sınıf yönetimi tekniğini gözden geçirmesi ve oturma düzenini değiştirme, iyi rol model olabilecek öğrencilerle birlikte oturtma, akran desteği ile birebir çalışma basit ve anlaşılır yönergeler verme fazladan çalışma zamanı verme gibi küçük değişiklikler yapması öğrenci üzerinde olumlu etkiler yaratabilir.
Destek sınıfları	Okulda yetersizliği olan öğrencilerin eğitim aldığı destek eğitim odasının haricinde, akademik problem yaşayan öğrencilerin boş saatlerinde veya okul sonrasında kullanabileceği sınıflar oluşturulabilir.

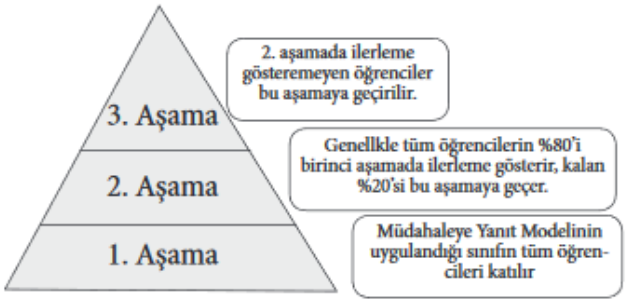
Öğrenciyi tanılamaya göndermeden önce öğretmenlerin yapabileceği müdahalelerin neler olduğunu düşünüp tartışınız.

MÜDAHALEYE TEPKİ MODELİ

Öğrenme güçlüğünün tanılanmasında IQ testinin sonucu ile okul başarı performansının karşılaştırılıp, normal ya da yüksek IQ puanına rağmen akademik başarısızlık yaşayan bireylerin öğrenme güçlüğü olarak tanılanması geleneksel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrencinin başarısız olması beklenmekte ve başarı-

sızlıktan sonra tanılama yapılmakta ve özel eğitim hizmetlerinden faydalanması sağlanmaktadır. Bu durumda en erken ihtimalle birinci sınıfı bitirdikten sonra gerçekleşebilmektedir. IQ ve başarı performansı arasındaki farka bakan tutarsızlık modeline alternatif olarak Müdahaleye Tepki (Response to Intervention-RTI) modeli geliştirilmiştir (Fuchs & Fuchs, 2006). Bu modelin hedefi öğrencilerin yaşadıkları akademik güçlükleri olabildiğince erkenden tespit etmek ve öğrencilerin ihtiyacı olan eğitimsel destekleri vermektir. Bu amaçla müdahaleye tepki modeli öğrencilerin gelişimlerinin izlendiği, bireysel ihtiyaçlarına uygun kararlar alınıp, uygun düzeyde eğitimin verildiği çok aşamalı bir sistem olarak tanımlanabilir (Johnson, Mellard, Fuchs, & McKnight, 2006). Bu modelde amaç akademik güçlük yaşayan öğrencileri hızlıca tanılayıp özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasını sağlamak değildir. Daha öncede bahsedildiği gibi uzun ve masraflı olan özel eğitim değerlendirme sürecine öğrencileri sokmak yerine öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uygun kararlar alıp, okullarında uygun desteği sunmak amaçlanmıştır. Müdahaleye tepki modeli bu özellikleriyle özel eğitimde önleyici bir sistemdir. Bu modelde gerçekleştirilen tarama ile akademik güçlük yaşayan öğrencilere yönelik erken müdahale sağlanmaktadır (Mackenzie, 2016).

Müdahaleye tepki üç aşamadan oluşan bir modeldir. Aşamaların sayısı öğrencinin yapılan müdahalelere verdiği tepkilere göre değişiklik gösterebilir. Bu modele çok aşamalı denmesinin sebebi öğrencinin ihtiyaçlarına göre aşamalar arası yer değiştirebilmesidir. Her aşama öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmış ve yoğunluğu giderek artan eğitimsel destekleri içermektedir (Kratochwill, Volpiansky, Clements, ve Ball, 2007).



Şekil 3.1. Müdahaleye Yanıt Modelinin Müdahale Aşamaları

Üç aşamadan oluşan bu modeli incelediğimizde birinci aşama tüm öğrencileri kapsamaktadır. Bu aşamada sınıf öğretmeni, sınıf ortamında etkililiği araştırmalarla kanıtlanmış öğretim yöntemleri ve eğitim programı kullanarak ders işlemektedir. İkinci aşamada ise birinci aşamada öğretmenin uygun eğitim programı kullanıp etkili yöntem ile ders işlemesine rağmen ilerleme kaydedememiş

öğrenciler yer almaktadır. Bu öğrencilere müdahaleler 5-8 kişilik küçük gruplar halinde yine sınıf öğretmeni tarafından 10 hafta süresince sunulmaktadır. Müdahale sonucunda tekrar değerlendirme yapılarak ilerleme kaydeden öğrenciler birinci aşamaya döndürülürler. İlerleme kaydedemeyen öğrenciler için ek süre alınarak ikinci aşamayı tekrar etmeleri sağlanır ya da üçüncü aşamaya gönderilirler. Üçüncü aşamada ise ikinci aşamada çok az ilerleme sağlayan ya da ilerleyemeyen öğrencilere okula gelen özel eğitim öğretmeni tarafından 2-3 kişilik gruplar halinde ya da bireysel destek sağlanır. Bu aşamada sunulan desteğin yoğunluğu diğer aşamalara göre artmıştır. Sayısal veriler küçük farklılıklar gösterse de müdahaleye tepki modelinin birinci aşamasına katılan öğrencilerin %80'inin ilerleme kaydettiği, ilerlemeye kaydedemeyip (müdahaleye yanıt vermeyip) ikinci aşamaya geçen öğrencilerin ¾ ünün ikinci aşamada ilerleme kaydettiği, tüm öğrencilerin içinde %5'lik kısmı oluşturan ve ikinci aşamada ilerleme kaydedemeyen öğrencilerin ise üçüncü aşamaya geçirildiği belirtilmektedir.

Erken tarama ve erken müdahale şansı veren bir sistem olan müdahaleye tepki modeli Türkiye'de henüz uygulanmamaktadır.

Öğrenci sunulan bu desteğe rağmen ilerleme kaydedemezse özel eğitim değerlendirmesi için ilgili kuruma gönderilir. Değerlendirme sonucunda öğrenci normal ya da yüksek IQ'ya sahip olmasına rağmen akademik başarısızlık gösteriyor ve müdahaleye tepki modelinde yapılan müdahalelere yanıt vermemişse özel öğrenme güçlüğü tanısı alır (Vaughn ve Bos, 2014).

Türkiye'de müdahaleye tepki modeline benzer bir sistem kurmakla görevlendirilseniz, bu sistemin sahip olması gereken özelliklerin neler olması gerektiğini düşünüp tartışınız.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TANILANMASI

Türkiye'de Müdahaleye Tepki Modeli gibi erken tarama ve erken müdahale fırsatı veren bir sistem henüz kullanılmamaktadır. Bunun sonucunda sadece öğrenme güçlüğü şüphesi olan bireylerin değil tüm yetersizlik şüphesi olan bireylerin değerlendirme süreçleri ile tanılanma süreçleri birlikte yürütülmektedir. İki aşamada yürütülen bu sürecin ilk aşaması tıbbi tanılama ikinci aşaması eğitsel tanılamadır. Ancak bu iki tanılama sürecine başlamadan önce yetersizlik şüphesi-

nin ailede ya da okulda fark edilmesi ve ailelerin bu şüphe karşısında arayış içinde olması gerekmektedir. Ailenin yetersizlik şüphesini kabul etmemesi durumunda akrabaların, öğretmenlerin aileyi ikna etmeye çalışmaktan başka başvurabilecekleri bir yol yoktur. Bu nedenle değerlendirme ve tanılama sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için ailenin benim çocuğumda olmaz, sadece yaşıtlarından biraz geri, bir konuşsa her şeyi yapacak, akrabalarımızda geç konuşmuştu ya da okumuştu gibi önyargılardan sıyrılması gerekmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların genellikle fark edildikleri ilk yer ilkokuldur. Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü belirtilerini göstermiş olsa bile tarama araçlarının olmaması, öğretmenlerin bu konuda yeterince bilgilerinin olmaması gibi nedenlerden dolayı okul öncesi dönemde tanılama çok nadir olarak yapılmaktadır. İlkokul öğretmenleri ise okuma yazma eğitimine başladıktan sonra öğrencinin sesleri tanıyamaması, yazamaması ya da birleştirip okuyamaması gibi nedenlerle öğrencinin yaşıtlarından geri kaldığını rahatlıkla gözlemlemektedir. Bu durum karşısında aileyi bilgilendiren öğretmenler öğrencilerini bir uzmanın değerlendirmesi gerektiğini ailelere anlatırlar. Bir önceki paragrafta bahsedilen direnci göstermeyen ailenin ülkemizde tanılama sürecine başlayacağı ilk nokta tıbbi tanılamadır. Hâlbuki Müdahaleye Tepki Modeli gibi bir model uygulanmış olsaydı öğretmenin öncelikle etkililiği araştırmalarla kanıtlanmış öğretim yöntemleri ile ders işlemesi, öğrencide hala ilerleme görülmediyse küçük grup içinde bir müdahaleye tabi tutulması, öğrencinin yine ilerleme gösterememesi durumunda bir uzmandan bireysel destek alması gerekmekteydi. Ancak ülkemizde uzun ve masraflı bir süreç olan tanılama sürecine direkt öğrenci sokulmaktadır.

Tıbbi Tanılama

Tıbbi tanılama ülkemizde devlet hastanelerinde veya eğitim araştırma hastanelerinde yapılmaktadır. Bu hastanelerde ayda genellikle iki kere toplanan bir kurul, Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) vermeye yetkilidir. Özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin değerlendirme çalışmalarında,sınıflandırma sistemi olarak Çocuklar İçin İşlevsellik Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması (ICF-CY) temel alınır.

Birden fazla uzmanlık dalını ilgilendiren gereksinim tespitinde Kurul, aşağıdaki branşlardan en az dört uzman hekim, Kurul başkanı ve ÇÖZGER yetkili hekimi olmak üzere en az 6 daimi üyeden oluşur.

a) Çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanları ya da yan dal uzmanları,

b) Göz hastalıkları uzmanı,

c) Kulak burun boğaz hastalıkları uzmanı,

ç) Çocuk cerrahisi uzmanı,

d) Çocuk nörolojisi uzmanı,

e) Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanı,

f) Fiziksel tıp ve rehabilitasyon uzmanı,

g) Ortopedi ve travmatoloji uzmanı. (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2019).

Bu kurulda yer alan uzmanlar yaptıkları değerlendirmeler sonucu başvuran bireyin özel gereksinime ihtiyacının olup olmadığını, eğer ihtiyacı varsa hangi düzeyde olduğu belirlemektedir. Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporunda (ÇÖZGER) özel gereksinimi olduğu belirtilen bireyler eğitsel değerlendirme için Rehberlik Araştırma Merkezlerine (RAM) başvurabilmektedirler. Verilen bu raporun belirli bir geçerlilik süresi de bulunmaktadır ve bu süre raporun üzerinde belirtilmektedir.

Bu sürenin dolması halinde kişinin tekrar randevu alarak kurula muayene olması ve raporunu yenilemesi gerekmektedir. Bu raporun yenilenmesi ile RAM'lardan verilen eğitsel değerlendirme raporunun da yenilenmesi gerekmektedir. Sizlere örnek oluşturması amacıyla Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporunun (ÇÖZGER) boş bir örneği aşağıda paylaşılmaktadır. Çocuklar için özel gereksinim değerlendirmesi hakkında yönetmelik ile ilgili daha ayrıntılı bilgiye ulaşmak için 20.02.2019 tarihli 30692 sayılı Resmi Gazetede yayınlanmış olan Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmeliği inceleyebilirsiniz.

Şekil 3.2. Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) Örneği

EK-1 (Önyüz)

..... HASTANESİ
ÇOCUKLAR İÇİN ÖZEL GEREKSİNİM RAPORU (ÇÖZGER)

I. KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı, Soyadı:	T.C. Kimlik No:	FOTOĞRAF
Baba Adı:	Doğum Yeri, Yılı:	
Anne Adı:	Yaşı: Ay/Yıl	
Müracaat Tarihi:	Rapor Tarihi:	Mühür
Rapor Numarası :	Başvuru Nedeni:	

II. MÜRACAT ŞEKLİ

Kurumsal Müracaat				Kişisel Müracaat			
◯	İlk Rapor	◯	İtiraz	◯	İlk Rapor	◯	İtiraz
◯	Kontrol Muayenesi			◯	Yenileme		

III. ÖZEL GEREKSİNİM ALANLARI (bedensel yapı, sistem, işlev, etkinlik, yaşama katılım kısıtlılıkları ve hastalıkları)

Özel Gereksinim Alanları	Bulgular, tetkikler, işlevler, Etkinlikler ve yaşama kalıtımdaki kısıtlar	Özel gereksinim Düzeyi*	ICD kodu ve tanı **
.....Sistem/Alan			
.....Sistem/Alan			
.....Sistem/Alan			
.....Sistem/Alan			
.....Sistem/Alan			
.....Sistem/Alan			
.....Sistem/Alan			
.....Sistem/Alan			

*Ek 2 de yer alan 23 alan/sistemden çocuk özel gereksinim değerlendirmesi yapılan alanlar seçilerek Ek 3 de yer alan Özel Gereksinim Düzeylerinden birisi yazılır.

** ICD kodu yoksa ya da raporda yer alması uygun değilse ÇÖZGER 'e uygun terminoloji ile tanının açık adı yazılır.

Ek-1(Arkayüz)

IV. ÖZEL GEREKSİNİM DÜZEYİ:

A- ..... alanında ..... düzeyinde özel gereksinimi vardır. (En üst düzey özel gereksinim belirlenen alanı ve düzeyini yazılı olarak belirtiniz)	◯	B- Özel Gereksinimi Yoktur	◯
C- RAPORUNUN SÜRESİ:_____ (Yazı ile yıl olarak yazınız. Sürekli ise "sürekli" yazarak belirtiniz.)			
Çalıştırılamayacağı işlerin niteliği …….....			

V. ÇOCUĞUN İŞLEVLERİ, ETKİNLİKLERİ VE YAŞAMA KATILIMLARI İÇİN ÖNERİLEN ÖZEL GEREKSİNİMLER

Önerilen Özel Gereksinimler	Var
1. Bilişsel işlevlerin desteklemesi için rehabilitasyon/erken destek (müdahale) gereksinimi	
2. Fizyoterapi, ergoterapi, rehabilitasyon gereksinimi	
3. Cihaz, ortez, protez, tekerlekli sandalye ve diğer gereçlere gereksinimi	
4. Dil ve konuşma terapisi/rehabilitasyon	
5. İşitme işlev kısıtlılığı/kaybı için terapi/rahabilitasyon gereksinimi	
6. Görme işlev kısıtlılığı/kaybı için/ rahabilitasyon gereksinimi	
7. Otizm spektrum bozukluğu bozukluğu için terapi/ rehabilitasyon gereksinimi	
8. Özgül öğrenme güçlüğü için terapi/ rehabilitasyon gereksinimi	
9. Evde ya da hastanede rehabilitasyon gereksinimi	
10. Diğer (belirtiniz):	
*Kişinin elde edeceği sosyal haklar, hizmetler veya kazanımlar rapor dikkate alınarak ilgili kurumlarca ayrıca belirlenir. Rapor, tek başına bu hakların verilmesi için dayanak teşkil etmez. İlgili mevzuata göre diğer şartlarında ayrıca sağlanması zorunludur			

VI. AÇIKLAMA:

VII. ONAY:

Üye	Üye	Üye
Üye	Üye	Üye
	Kurul Başkanı	Mühür

AÇIKLAMALAR :

1. Bölüm V'de bir organ ya da sistemi ilgilendiren özel gereksinim alanı için kurul, o gereksinim alanını ilgilendiren üç uzman hekim ile oluşturulabilir.

2- "Sürekli olarak tekerlekli sandalye veya sedye kullanması gerekir." vb. kişinin özel durumunu belirten açıklamalar belirtilmelidir.

3- Bu rapordan önceki raporlar süresine bakılmaksızın yapılacak yeni başvurular bakımından geçersizdir.

Eğitsel Tanılama

Öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanması için sadece tıbbi tanılama yeterli değildir. Tıbbi tanılamadan sonra öğrenci eğitsel olarak da değerlendirilmelidir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama her il merkezinde ve bazı ilçelerde bulunan RAM'larda yapılmaktadır. Bu tanılama için RAM'lardan bireysel değerlendirme randevusu almak gerekmektedir. Bireysel değerlendirme randevusu alabilmek için aşağıda yer alan şartların sağlanıyor olması gereklidir.

Birey zorunlu eğitim çağında ise okula kayıtlı olması ve halen devam ettiği okulun bağlı olduğu Rehberlik ve Araştırma Merkezine müracaat etmesi, birey okul çağı dışına çıkmış ise bireyin ikamet adresinin bağlı olduğu Rehberlik ve Araştırma Merkezine müracaat etmesi, bireyin Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporunun (ÇÖZGER) olması ve raporunda özel gereksimi olduğunun belirtilmesi, okula devam eden bireylerin Bireysel Gelişim Raporlarının okul tarafından ya da kapalı zarf içinde veliye verilerek randevu tarih ve saatinde Rehberlik ve Araştırma merkezine ulaştırılması, halen bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden bireylerin dönem sonu performans ve aylık performans kayıt

tablolarının randevu tarih ve saatinde Rehberlik ve Araştırma merkezine ulaştırılması, bireyin nüfus cüzdanının bulunması, bireye ait 4 adet fotoğrafın bulunması, eğitsel değerlendirme amacıyla bireysel değerlendirme yapılacak bireyin kendisi ile birlikte anne-babası ya da yasal vasisinin randevu tarih ve saatinde Rehberlik ve Araştırma merkezinde hazır bulunması, anne ve babanın ayrı olması durumunda velayet belgesinin, çocuğun bakımını üstlenen bir başka kişi olduğunda ise vasilik belgesi bulunması gereklidir (Ramdevu, 2016).

Eğitsel tanılamanın yapılabilmesi için bireyin tıbbi tanılamasının yapılmış olması ve ÇÖZGER raporunda özel gereksiniminin olduğunun belirtilmesi gerekmektedir.

Yukarıdaki şartları sağlayarak başvuran bireye uygun hizmeti vermek için RAM'larda özel eğitim değerlendirme kurulu oluşturulmuştur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2006) bu kurulun kimlerden oluştuğu ve görevleri belirtilmiştir. Özel eğitim değerlendirme kurulu RAM müdürünün görevlendireceği müdür yardımcısı ya da bölüm başkanı başkanlığında, özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, psikolojik ölçme araçlarını kullanabilen bir rehber öğretmen, görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinden bir öğretmen, bulunması hâlinde gezerek özel eğitim görevi yapan bir öğretmen, bireyin velisi ve varsa, bir çocuk gelişimi ve eğitimcisinden oluşur. Bu kurula gerektiğinde çağırmak üzere; eğitim programcısı, odyolog, psikolog, psikometrist, sosyal çalışmacı, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, uzman hekim gibi diğer meslek elemanlarından seçilecek birer kişi, çıraklık ve yaygın eğitime gidecekler için ilgili kurum temsilcisi, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin çalıştığı kurumdaki iş yeri temsilcisi kurula üye olarak katılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca bu kurulun bilgilerine başvurulmak üzere; özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin sınıf ve alan öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni, kayıtlı olduğu okulun veya kurumun müdürü, başvuru yapan kurum temsilcisi, özel eğitim hizmetleri kurul üyesi, üniversitelerin ilgili bölümlerinden öğretim üyesi ve sivil toplum kuruluşu temsilcisi çağırabileceği belirtilmektedir. Aynı yönetmelikte bu kurulun görevleri de belirlenmiştir. Bunlar: Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılamasını yapmak, bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılanması sürecinde bireyin ailesini ve/veya okulu/kurumu, gerektiğinde tıbbî değerlendirme ile RAM'da yapılamaması durumunda psiko-sosyal değerlendirme için ilgili kurum ve kuruluşlara yönlendirmek, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunu dikkate alarak birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetine ilişkin öneride bulunmak, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim planlarını hazırlamak, ihtiyacı olan bireyin alacağı destek eğitimin türüne

ve süresine karar vermek, eğitsel değerlendirme ve tanılaması yapılan bireyler için uygun eğitim ortamı, alacağı destek eğitim hizmeti ve eğitim planını içeren değerlendirme sonuçlarını Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporunu düzenleyerek Millî Eğitim Müdürlüklerinin onayına sunmak, bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçları ile diğer bilgi ve belgelerinin yer aldığı özel eğitim değerlendirme dosyası oluşturmak, özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından verilen yerleştirme kararı doğrultusunda ilgili okul veya kurum ile iş birliği yaparak uygulamayı takip etmek, bireyin uygun yerleştirilmediği durumlarda eğitsel değerlendirme ve tanılamayı tekrarlamak, özel eğitim değerlendirme kurulu raporu doğrultusunda, yerleştirmenin yapıldığı okula/kuruma, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere, eğitim planının uygulanması ve destek eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde görev alanlara ve aileye rehberlik etmek, ailenin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katılımını ve bilgilendirilmesini sağlamak, ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda aile eğitim programları düzenlemek, diğer kurum ve kuruluşlarda düzenlenen aile eğitim programları hakkında aileyi bilgilendirmek, çıraklık ve mesleki eğitime devam etmek isteyen bireyleri; ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda sağlık kurulu raporunu da dikkate alarak uygun alanlara yönlendirmek ve bu kurumlara devam eden bireylerin izlenmesini sağlamak, yükseköğrenime başvuracak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin, meslek seçimi ile meslekler ve üniversiteler konusunda bilgilendirilmesini sağlamaktır.

Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli bir özel eğitim öğretmeni olduğunuzu düşünün. Öğrenme güçlüğü riski olan bir öğrencinin eğitsel tanılamasını yaparken dikkat edeceğiniz noktaların neler olabileceğini düşünüp tartışınız.

Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli bir özel eğitim öğretmeni olduğunuzu düşünün. Öğrenme güçlüğü riski olan bir öğrencinin eğitsel tanılamasını yaparken dikkat edeceğiniz noktaların neler olabileceğini düşünüp tartışınız

Bilindiği üzere ülkemizde yönetmelikler ve uygulamalar arasında bazen farklılıklar bulunabilmektedir. Özel öğrenme güçlüğünün değerlendirme ve tanılama sürecini daha iyi aktarabilmek ve uygulamada yapılan çalışmalara bir örnek oluşturmak için Eskişehir ilinde bir RAM'da 16 yıldır psikometrist olarak görev yapan rehber öğretmenle görüşme yapılmış ve şu bilgiler elde edilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü tanılama sürecinde en zorlanılan alanlardan birisidir. Öğrenme güçlüğünü tanılamaya yönelik bir batarya veya Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) bu konuda bir eğitimi olmadığı için psikometristlerin Wechsler

Çocuklar İçin Zekâ Ölçeğinin revize edilmiş formunu (WISC-R) kullanıldığı ve sonrasında tanıyı destekleyici olarak Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi yapıldığı öğrenilmiştir. WISC-R sonucunda normal zekâ skorunu elde eden bireyin eğer okulda bir başarısızlığı varsa örneğin okuma yazmayı kazanamamışsa, ters yazma, olayları farklı yorumlama veya konuşma varsa, yapılan aile görüşmesi de bunları destekliyorsa kişisel tecrübelerini de göz önünde bulundurarak öğrenme güçlüğü tanısı verildiği belirtilmiştir.

Ayrıca tanılama sürecinde çocuk psikiyatristleriyle zaman zaman uyuşmazlığa düştüklerini sağlık kurulu raporunda hafif düzey zihinsel yetersizlik olarak gelen bazı tanıların yapılan değerlendirme sonucunda öğrenme güçlüğü olduğunun anlaşıldığını belirtmiştir. Bu durumda sağlık kurulu raporuna itiraz ederek yeniden inceleme talep edildiğini ve bazı durumlarda sağlık kurulu raporunda tanının değiştirildiği belirtilmiştir. Tanılamanın çoğunlukla ilkokul birinci ve ikinci sınıf sonunda yapıldığını ve meslek hayatı boyunca sadece bir çocuğun okulöncesi dönemde öğrenme güçlüğü tanısı aldığına şahit olduğu öğrenilmiştir. Öğrenme güçlüğüne ek olarak bazı bireylerde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun (DEHB) ya da üstün yetenek tanılarının da eşlik edebildiğini ancak bu durumlarda çift tanı koymak yerine ülkemizde daha çok faydalanabileceği alan olan öğrenme güçlüğü tanısının konulduğunu ve eğitim planının bu doğrultuda yapıldığı öğrenilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğünün tanılanmasına yönelik ülkemizde geliştirilmiş bir test/batarya bulunmamaktadır.

Ülkemizde tanılama araçların geliştirilmesine yönelik çalışmalar vardır. Bu çalışmalara bir örnek olarak Boğaziçi Üniversitesi öğretim üyeleri Nalan Babür, Belma Haznedar ve Gülcan Erçetin'in 5-10 yaş grubu çocuklarda okuma güçlüğünün belirlenmesinde kullanılacak testlerin geliştirilmesi çalışması verilebilir. Bu testler, Türkiye'deki okuma güçlüğü çeken öğrencilere tanı koymak amacıyla kullanılabilecektir. Bu nedenle, fonolojik farkındalık bilgisini ölçmek için, kelime okuma becerisini ölçmek için ve hızlı otomatik isimlendirmeyi ölçmek için çeşitli testler Türkçeye uyarlanmıştır. Bu testler, Türkçe'nin linguistik ve fonetik yapıları, çocukların zihinsel ve algısal gelişimleri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmiş ve geliştirilmiş. Testlerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu testler;

Fonolojik Farkındalık Tarama Testi (FFTT): Kelimeleri oluşturan sesleri tanıma, ayırt edebilme ve bu sesleri manipüle edebilme yetisini ölçme amacıyla geliştirilmiştir. Okulöncesi dönemden 2. sınıfa kadar olan öğrencilere uygulanmakla

birlikte, fonolojik farkındalık güçlüğü yaşayan daha büyük yaştaki öğrencilere de uygulanabilir.

Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT): İlkokul düzeyine gelmiş çocukların kelime okuma bilgi ve becerisini ölçmek ve bu gelişimi değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir testtir. KOBİT, bireyin yazılı kelimeleri doğru ve akıcı bir şekilde yüksek sesle okuyabilme becerisini ölçer.

Hızlı Otomatik İsimlendirme Testi (HOTİT): Okuma güçlüğü ya da okuma güçlüğü yaşama riski taşıyan bireyleri ayırt etmekte kullanılan bir testtir. Bireyin görsel bir sembolü ayırt ederek, hızlı ve doğru bir şekilde isimlendirme (otomatizasyon) becerisini ölçer.

RAM'da yapılan değerlendirme ve tanılama süreci sonucunda tanı alan bireylere verilen Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Raporuna örnek olması için aşağıda yer verilmiştir.

T.C.
VALİLİĞİ

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Raporu

T.C. Kimlik No		Baba Adı		Doğum Tarihi	/ /2007
Adı Soyadı		Anne Adı		Doğum Yeri	
Adresi			İl/İlçe		
Okulu			Telefon		

Dosya No	İnceleme No	Karar Tarihi	Karar Sayısı
2014/		31/07/2014	

Rapor Kayıt No		Rapor Başlangıç Tarihi	01/08/2014	Rapor Bitiş Tarihi	31/07/2015

EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANI

Özel Öğrenme Güçlüğü

ÖNERİLEN ÖZEL EĞİTİM HİZMETİ

Yapılan Eğitsel Değerlendirme ve tanılama sonucuna göre:
26/12/2008 tarih ve 287 sayılı TTKB Kararı ile Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı doğrultusunda,
Matematik
Okuma Yazma
modüllerini içeren destek eğitimi programlarından yararlanması.

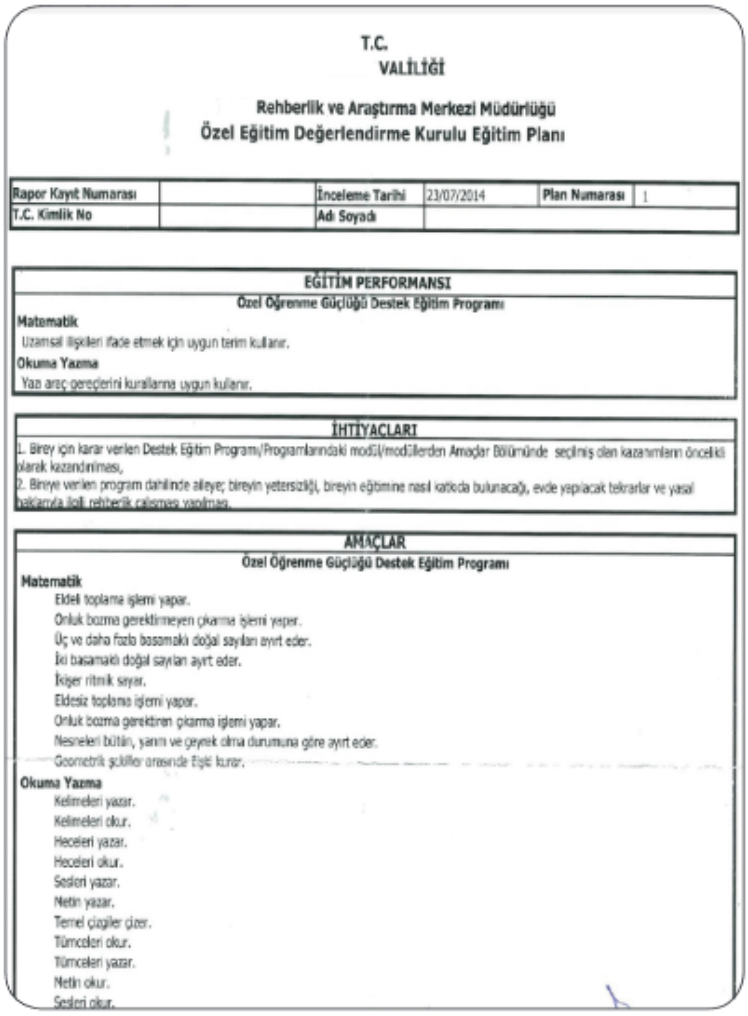
KARAR

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen bireye önerilen destek eğitim programı ve ekteki eğitim planında yer alan ihtiyaçları doğrultusunda;
...1 Yıl... süre ile **...Bireysel...** destek eğitiminden yararlanılmasına oybirliği/ oyçokluğuyla karar verilmiştir.

BİREYİN GİDEBİLECEĞİ ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ/BİRİMİ PROGRAMLARI

Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı (Bireysel)
Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı (Bireysel-Grup)

Şekil 3.3. Özel eğitim ve değerlendirme kurulu raporu örneği



T.C.
VALİLİĞİ

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Eğitim Planı

Rapor Kayıt Numarası		İnceleme Tarihi	23/07/2014	Plan Numarası	1
T.C. Kimlik No		Adı Soyadı			

EĞİTİM PERFORMANSI

Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı

Matematik
Uzamsal ilişkileri ifade etmek için uygun terim kullanır.
Okuma Yazma
Yazı araç gereçlerini kurallarına uygun kullanır.

İHTİYAÇLARI

1. Birey için karar verilen Destek Eğitim Programı/Programlarındaki modül/modüllerden Amaçlar Bölümünde seçilmiş olan kazanımların öncelikli olarak kazandırılması,
2. Bireye verilen program dahilinde aileye; bireyin yetersizliği, bireyin eğitimine nasıl katkıda bulunacağı, evde yapılacak tekrarlar ve yasal haklarıyla ilgili rehberlik çalışması yapılması.

AMAÇLAR

Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı

Matematik
Eldeli toplama işlemi yapar.
Onluk bozma gerektirmeyen çıkarma işlemi yapar.
Üç ve daha fazla basamaklı doğal sayıları ayırt eder.
İki basamaklı doğal sayıları ayırt eder.
İkişer ritmik sayar.
Eldesiz toplama işlemi yapar.
Onluk bozma gerektiren çıkarma işlemi yapar.
Nesneleri bütün, yarım ve çeyrek olma durumuna göre ayırt eder.
Geometrik şekiller arasında ilişki kurar.

Okuma Yazma
Kelimeleri yazar.
Kelimeleri okur.
Heceleri yazar.
Heceleri okur.
Sesleri yazar.
Metin yazar.
Temel çizgiler çizer.
Tümceleri okur.
Tümceleri yazar.
Metin okur.
Sesleri okur.

Şekil 3.4. Özel eğitim ve değerlendirme kurulu eğitim planı örneği

EKİP ÇALIŞMASI

Ekip çalışmasının gerçekleşebilmesi için temel öğe ekip üyelerinin işbirliği içinde çalışmasıdır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin yararına olacak her tür hizmeti sağlamak amacı ile işbirliği içerisine giren taraflar; aile üyeleri ve uzmanlardır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin yedinci kısım birinci bölümüne göre özel eğitimde çalışacak personel müdür, özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, atölye şefi, iş yeri koordinatör öğretmeni, usta öğretici, atölye şefinden oluşmaktadır. Bunlara ek olarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 19. maddesine göre gerekli durumlarda eğitim programcısı, odyolog, psikolog, psikometrist, sosyal çalışmacı, dil konuşma terapisti, fizyoterapist, uzman hekim, çıraklık ve yaygın eğitim kurum temsilcisi gibi farklı disiplinlerden uzmanlar özel eğitim değerlen-

dirme kuruluna üye olarak katılabilirler. Farklı alanlardan gelen bu uzmanların verimli bir şekilde çalışabilmesi içinde işbirliği içinde olması gereklidir. Diken (2007) işbirliğini ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen kişilerin, ortak çözümler üretip bu çözümleri hayata geçirdikleri süreç olarak tanımlarken, işbirliğinin genel özelliklerini gönüllülük, eşitlik, ortak bir amaç, önemli konularda sorumluluğu paylaşma, sonuçlarda sorumluluğu paylaşma olarak belirtmiştir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin yararına çalışacak ekiplerin işbirliği içinde çalışması için sahip olması gereken özellikler kısaca açıklanmıştır.

Gönüllülük

Ekibin işbirliği içinde çalışması için en önemli koşullardan biridir. Ekip çalışması içinde yer alan kişilerin hiç bir zorlama olmaksızın bu etkinliklere katılımıdır.

Eşitlik

Ekibin her bir üyesinin sorumluluklarında ve katılımlarında birbirine denk olmalarıdır. Ekibin her bir üyesinin katkılarının da değerli olduğu tüm ekip üyeleri tarafından göz ardı edilmemelidir.

Ortak Bir Amaç

Bir ekibin bir arada çalışabilmesi, birbirlerinin kararlarını desteklemesi, bu kararlarla ilgili uygulamaları aksatmadan yerine getirebilmesi için tüm ekip üyelerinin ortak bir amacı olmalıdır.

Önemli Kararlarda Sorumluluğu Paylaşma

Ekip içine eşit sorumluluğu ve söz hakkı olan kişilerin alınacak kararlarda eşit düzeyde sorumlulukları olmalıdır.

Sonuçlarda Sorumluluğu Paylaşma

İşbirliği içinde bir ekip çalışması gerçekleşse bile her zaman istendik sonuçlar elde edilemeyebilir. Elde edilen olumlu ve olumsuz durumlarda tüm ekip üyelerinin sorumluluğu kabul etmesidir.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin yararına çalışacak kişilerin işbirliği içinde olması için sahip olması gereken özellikleri okudunuz. Bu özelliklerin geliştirilmesi için yapılacakların neler olduğunu düşünüp tartışınız.

AİLELERLE İŞBİRLİĞİ

Anne ve babalar çocuklarını en iyi tanıyan kişilerdir. Öğretmenler çocuğun doğumu, gelişimi, geçirdiği hastalıklar, okula başlama süreci, tanılanma süreci, çocuğun ve ailenin yaşadığı sorunlar, çocuğun ilgi alanları, hoşlandığı ve hoşlanmadığı durumlar, güçlü ve zayıf yönleri konularında en sağlıklı bilgiyi anne babalardan alabilirler.

Anne babalar genellikle çocuklarının eğitimine katılmaya isteklidir ancak kimi durumlarda sosyal ve ekonomik şartlar yüzünden katılımları olumsuz etkilenmektedir. Aileler çocukların eğitimine destek olduklarında çocuklarının performanslarında olumlu gelişmeler olacağını düşünürler (Çelenk, 2003; Şimşek ve Tanaydın, 2002; Uçuş, 2016). Ayrıca 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de Özel Eğitimin Temel İlkeleri belirtilmiştir. Bu ilkelerden biriside ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanmasının esas olduğudur.

Anne ve babalar öğretmenlere çocukları hakkında en çok ve en doğru bilgi sağlayan kişilerdir.

Özellikle yetersizlik gösteren çocuklara yapılacak müdahalelerin başarısı için sadece çocuğa değil de çocuğun içinde bulunduğu çevresine öğretim ve destek verilmesi önemlidir. Ayrıca çocukların davranış gelişimlerinde okul aile, aile öğretmen işbirliğine önem verilmesi gereklidir. İşbirliği olmadığı takdirde çocuğa yapılan müdahalelerden istenilen sonucun elde edilemeyeceği birçok araştırmada vurgulanmaktadır (Fox, Dunlap ve Cushing, 2002; Kauffman, 1999). Eğitimin her kademesinde ve türünde okul yaşamının, çocuğun akademik başarısının ötesinde kişilik gelişimine etkisi göz önünde bulundurulduğunda, sağlıklı nesillerin yetişmesinde eğitimcilerin rolü yadsınamaz (Gül, Yürümez, Gül, Kılıç ve Ay, 2016). Özellikle ÖÖG olan çocukların okul başarısızlığı yaşadıkları, bu başarısızlığın da sosyal hayata etkileri göz önüne alındığında, ÖÖG olan çocukların okul hayatına devam edebilmeleri, sosyal kabul görmeleri ve meslek sahibi olup bağımsız yaşayabilmeleri için öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların çok önemi olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Bu nedenlerle öğretmelerin ÖÖG olan çocukların ilgi alanlarını, hoşlandığı ve hoşlanmadığı durumları öğrenmeleri, sınıf içinde yapacakları akademik ve sosyal beceri çalışmalarına yön verebilir. Ancak Türkiye'de ÖÖG olan çocuklara ilişkin öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve öğretmenlerin ÖÖG olan çocukları yanlış değerlendirip damgalayabildikleri yönünde bir

araştırma bulunmaktadır (Gül ve diğ., 2016). ÖÖG hakkında bilgi düzeyi düşük olan öğretmenlere karşı da hem ailelerin hem de bilgi ve deneyim sahibi olan siz özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğine açık olması gerekmektedir. Öğretmen aile işbirliğinde öğretmenin rehberlik ettiği durumları örneklendirirsek; ÖÖG olan çocukların eğitimlerinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Bazı yöntemler farklı eğitim materyallerinin hazırlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu tür durumlarda da öğretmenler ailelerin eğitim materyallerini hazırlamasına rehberlik ederek işbirliği içinde olabilirler. Okuma becerisi üzerine çalışılan bir öğrencinin ailesinden evde okuma ortamları ve zamanları oluşturması istenebilir. Öğrencinin evde sergilediği okuma davranışları pekiştirilebilir. Yazma becerisi üzerine çalışılan bir öğrencinin ailesine evde hangi yazma davranışlarını pekiştirmesi gerektiği, yazma ortamının nasıl olacağı üzerine rehberlik yapılabilir. Bu tür örnekleri ÖÖG olan öğrencinin yaşadığı güçlükler üzerine çoğaltmak mümkündür ancak bir diğer önemli noktada öğretmenlerin ailelerle iletişim halindeyken sahip olması gereken becerilerdir.

Anne Babanın İfadelerini Kabul Etme

Öğretmenler anne babaların sözel ve sözel olmayan ifadelerini değerli kabul etmeli ve onların düşüncelerine saygı duymalıdır. Görüş ayrılığı olması durumunda öğretmen görüş ayrılıklarını uygun bir dille ifade etmelidir. Bu güven ortamının kurulması durumunda aile görüşlerini daha çok ifade edecek ve işbirliğine daha açık olacaktır.

Dinleme Becerisine Sahip Olma

Ailelerin ifade ettikleri birçok durumun içerisinde öğrencisi ve kendisi için önemli olanlarını seçmek biz eğitimcilerin sahip olması gereken önemli bir özelliktir. Bunun başarılabilmesi için öğretmenlerin dinleme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu şekilde dinlemenin de aileyle göz kontağı kurma, konuşulanlara ilişkin not alma, görüş birliği olduğu durumlarda bedensel hareketlerle bunu belirtme, açık ya da kapalı uçlu sorular sorma, konuşulanları özetleme gibi özellikleri vardır. Öğretmenler ne kadar çok etkin ve empatik dinlemeyi başarabilirlerse aile o kadar çok kendini rahat hissedecektir.

Etkili Sorular Sorma

Aileler bazen öğretmenin işine yaramayacak birçok durumu anlatabilmektedir. Bu tür durumlarda da öğretmenin etkili soru sorma becerisine sahip olması gerekmektedir. Öğretmen soracağı sorularla ailenin görüşmenin odak noktasından uzaklaşmasını engellemesi ve kendisinin bilgi almak istediği alanlara görüşmeyi yönlendirmesi gerekmektedir.

Aileyi Cesaretlendirme

Tüm aileler çocukları hakkında güzel sözler duymak isterler. Bu durum ÖÖG olan öğrencilerin ailelerinde biraz daha fazla olabilir. Öğrencinin durumuna ve yeterlilik seviyesine uygun söylenecek her güzel söz ailenin eğitime katılımına ve çocuğun performansına olumlu katkıları olacaktır. Bu noktada amaç ailelere sürekli pembe tablolar çizip onları gerçekleşmesi zor hayallere sürüklemek değildir. Öğrencinin olumlu durumları arasına olumsuz durumları ekleyerek ailenin cesaretini kırmadan öğrenci hakkında bilgi vermektir. Siz öğretmen adaylarının bu özellikler hakkında bilgi sahibi olması ve bu özelliklere ne kadar sahip olduğunu değerlendirmesi önemlidir. Ancak en önemli nokta öğretmenlik hayatınızda ailelerle yaşadığınız deneyimlerden dersler çıkarıp kendinizi sadece eğitimsel açıdan değil, ailelerle işbirliği yönünden de geliştirmenizdir.

Öğretmenlerin ailelerle iletişim halindeyken sahip olması gereken beceriler; anne babaların ifadelerini kabul etme, dinleme becerisine sahip olma, etkili sorular sorma ve aileyi cesaretlendirmedir.

YASAL HAKLAR

Önceki kısımlarda ayrıntılarıyla açıklanan tanılanma süreçlerinden geçip özel eğitim ve değerlendirme kurulu raporu alan özel öğrenme güçlüğü tanılı bir bireyin yasal haklarının temelini TC Anayasasının 42. maddesi oluşturmaktadır. Bu madde "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" hükmü yer almaktadır. Bu hükme dayanarak, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2008/60 Kaynaştırma Uygulamalar Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği çıkarılmıştır.

Bu kanun, kanun hükmünde kararname genelge ve yönetmelikler incelenerek özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin aşağıdaki haklara sahip olduğu tespit edilmiştir. Tüm yetersizliği olan öğrenciler gibi ÖÖG olan öğrenciler içinde bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) oluşturulmalıdır. BEP hazırlamak için oluşturulan kurula öğrenci velisi de dâhil edilmelidir. BEP kurulunda görüşülmesi ve karar alınması halinde:

ÖÖG'li öğrencilerin BEP planı bir yıllık değil de üç aylık dönemler halinde yapılabilir.

Ön sırada ya da cam kenarında oturması sağlanabilir,

Ders aralarında ihtiyaç halinde rehber öğretmenle görüşmesi sağlanabilir.

Sınavlarda 15 dakikalık ek süre verilebilir.

Sınavları tek kişilik salonda yapılabilir.

Sınavlarda öğrenciye okuyucu ve kodlayıcı olarak bir öğretmen eşlik edebilir.

Sınav sonrasında öğrenciye hemen geribildirim verilmesi kararlaştırılabilir.

Yazma güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesi sözlü, sözlü ifadede güçlük yaşayan öğrencilerin değerlendirilmesi ise yazılı olarak yapılabilir.

İşlenen konuların pekiştirilmesi ve öğrencinin sınava hazırlanmasını sağlamak amacıyla konu içeriğine uygun sorular hazırlanmalıdır.

Öğrenci okulundaki haftalık ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde okulda bulunan destek eğitim odasından yararlanabilir.

MEB'in yapmış olduğu sınavlarda da haklar tanınmıştır.

TEOG sınavına ailenin talip ettiği okulda girebilmektedirler.

TEOG sınavında okutman yardımı ve 30 dakika ek süre verilmiştir.

Ayrıca 2015 ÖSYS Kılavuzunda işaretleyici yardımı ve ayrı bir salonda sınav olma hakkı tanınırken 2016 ÖSYS Kılavuzuna göre ilk defa ayrı bir salonda sınav olma, ek süre, okuyucu, işaretleyici ve matematik güçlüğü olan adaylar için hesap makinesi ile sınava girebilme hakkı tanınmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin yasal hakları günden güne artmaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin ihtiyacı olan yasal haklarını düşünüp tartışınız.

ÖNEMLİ NOKTALAR

- *Ülkemizde özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için bireyin tıbbi ve eğitsel tanılamadan geçmesi gerekmektedir.*
- *Türkiye'de müdahaleye yanıt sistemi erken tarama ve erken müdahale şansı veren bir sistem uygulanmamaktadır.*
- *Eğitsel tanılamanın yapılabilmesi için bireyin tıbbi tanılamasının yapılmış olması ve ÇÖZGER raporunda özel gereksiniminin olduğunun belirtilmesi gerekmektedir.*
- *Özel öğrenme güçlüğünün tanılanmasına yönelik ülkemizde geliştirilmiş bir test/batarya bulunmamaktadır.*
- *Öğretmenlerin ailelerle iletişim halindeyken sahip olması gereken beceriler; anne babaların ifadelerini kabul etme, dinleme becerisine sahip olma, etkili sorular sorma, aileyi cesaretlendirmedir.*
- *Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin yasal hakları günden güne artmaktadır.*

ÖZET

Bir öğrencide özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olma şüphesi ortaya çıktığında bu öğrencinin özel eğitim hizmeti alabilmesi için tıbbi tanılama, eğitsel tanılama süreçlerinden geçmesi gerekmektedir. Bu süreç birçok aşamadan oluşmakta, yasa ve yönetmelikler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde bu tanılama süreci Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersiz yönlerinin, bireysel özelliklerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla tıbbî, psikososyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme süreci" olarak ifade edilmektedir. Yönetmeliğin ikinci kısmı eğitsel değerlendirme ve yerleştirme başlığını taşımakta ve tanılama sürecini ayrıntılı şekilde açıklamaktadır. Yönetmeliğin üçüncü kısmının birinci bölümü özel eğitim hizmetleri kurulu başlığını taşımakta ve özel eğitim hizmetleri kurulunun görevlerinden birisini özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tespitine yönelik tarama çalışmaları planlamak olarak belirtmektedir. Ancak bu kurul okullara gidip özel eğitime ihtiyacı olan çocukları tespit etmek için çalışmalar yürütmemekte, okullardan bu kurula öğrenciler inceleme talebiyle gönderilmektedir. Bu durum tarama sürecinin yürütülmesinde ve öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin özel eğitim hizmetlerine ulaşması konusunda sorumluluğunu arttırmaktadır.

Öğrenme güçlüğünün tanılanmasında IQ testinin sonucu ile okul başarı performansının karşılaştırılıp, normal ya da yüksek IQ puanına rağmen akademik başarısızlık yaşayan bireylerin öğrenme güçlüğü olarak tanılanması geleneksel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrencinin başarısız olması beklenmekte ve başarısızlıktan sonra tanılama yapılmakta ve özel eğitim hizmetlerinden faydalanması sağlanmaktadır. Bu durumda en erken ihtimalle birinci sınıfı bitirdikten sonra gerçekleşebilmektedir. IQ ve başarı performansı arasındaki farka bakan tutarsızlık modeline alternatif olarak Müdahaleye Tepki (Response to Intervention-RTI) Modeli geliştirilmiştir. Müdahaleye Tepki Modeli üç aşamadan oluşan bir modeldir. Aşamaların sayısı öğrencinin yapılan müdahalelere verdiği tepkilere göre değişiklik gösterebilir. Bu modele çok aşamalı denmesinin sebebi öğrencinin ihtiyaçlarına göre aşamalar arası yer değiştirebilmesidir. Her aşama öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmış ve yoğunluğu giderek artan eğitimsel destekleri içermektedir.

Türkiye'de Müdahaleye Tepki Modeli gibi erken tarama ve erken müdahale fırsatı veren bir sistem kullanılmamaktadır. Bunun sonucunda sadece öğrenme güçlüğü şüphesi olan bireylerin değil tüm yetersizlik şüphesi olan bireylerin değerlendirme süreçleri ile tanılanma süreçleri birlikte yürütülmektedir. İki aşamada yürütülen bu sürecin ilk aşaması tıbbi tanılama ikinci aşaması eğitsel tanılamadır. Öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanması için sadece tıbbi tanılama yeterli değildir. Tıbbi tanılamadan sonra öğrenci eğitsel olarak da değerlendirilmelidir. Tıbbi tanılama ülkemizde devlet hastanelerinde veya eğitim araştırma hastanelerinde yapılmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama her il merkezinde ve bazı ilçelerde bulunan RAM'larda yapılmaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin yararına olacak her tür hizmeti sağlamak amacı ile işbirliği içerisine giren taraflar; aile üyeleri ve uzmanlardır. Farklı alanlardan gelen bu uzmanların verimli bir şekilde çalışabilmesi içinde işbirliği içinde olması gereklidir. Diken (2007) işbirliğini ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen kişilerin, ortak çözümler üretip bu çözümleri hayata geçirdikleri süreç olarak tanımlarken, işbirliğinin genel özelliklerini gönüllülük, eşitlik, ortak bir amaç, önemli konularda sorumluluğu paylaşma, sonuçlarda sorumluluğu paylaşma olarak belirtmiştir.

Anne ve babalar çocuklarını en iyi tanıyan kişilerdir. Öğretmenler çocuğun doğumu, gelişimi, geçirdiği hastalıklar, okula başlama süreci, tanılanma süreci, çocuğun ve ailenin yaşadığı sorunlar, çocuğun ilgi alanları, hoşlandığı ve hoşlanmadığı durumlar, güçlü ve zayıf yönleri konularında en sağlıklı bilgiyi anne babalardan alabilirler. Anne babalar genellikle çocuklarının eğitimine katılmaya isteklidir ancak kimi durumlarda sosyal ve ekonomik şartlar yüzünden katılımları olumsuz etkilenmektedir. Özel öğrenme güçlüğü tanılı bir bireyin yasal haklarının temeli-

ni TC Anayasasının 42. maddesi oluşturmaktadır. Bu madde "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" hükmü yer almaktadır. Bu hükme dayanarak kanun, kanun hükmünde kararname, genelge ve yönetmelikler çıkarılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan bireylere tanınan yasal haklar tüm yetersizlik gruplarında olduğu gibi yetersiz olsa da günden güne kazanılan haklarda artış görülmektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2019). Çocuklar için özel gereksinim değerlendirmesi hakkında yönetmelik, 20.02.2019 tarih ve 30692 sayılı Resmi Gazete.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, *2*(2), 28-34.

Diken, İ. H. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği. S.Eripek (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behaviorlar Disorders,* 10(3), 149-157.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 92-99.

Gül, H., Yürümez, E., Gül, A., Kılıç, H. T. ve Ay, M. G. (2016). Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi düzeyleri ve damgalama: Çok merkezli bir çalışma. *Ortadogu Medical Journal/Ortadoğu Tıp Dergisi*, *8*(2), 76-82.

Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D., & McKnight, M. A. (2006). Responsiveness to intervention: How to do it. Lawrence, KS: National Research Center on Learning Disabilities.

Mackenzie, R. (2016). Create your curriculum. *District Administration*. 52(10), 47-50.

Kauffman, J. M. (1999). How we prevent prevention of emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 65, 448-468.

Kratochwill, T. R., Volpiansky, P., Clements, M., & Ball, C. (2007). Professional development in implementing and sustaining multi-tier prevention models: Implications for response to intervention. *School Psychology Review,* 36, 618-631.

Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online*, *1*(1), 12-16.

Ramdevu (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Randevu Sistemi 01.10.2016 tarihinde https://ramdevu.meb.gov.tr adresinden elde edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.

Uçuş, Ş. (2016). Dezavantajlı Çocukların Velilerine Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılım Etkinliklerinin (AKE) Değerlendirilmesi. *e-International Journal of Educational Research*, *7*(1), 1-20.

Vaughn, S. & Bos, C. S. (2014). Strategies for teaching students with learning and behavior problems (9th Edition). New Jersey: Pearson.

4. BÖLÜM

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER İÇİN AKADEMİK DESTEK

Arş. Gör. Dr. Özge Sultan BALIKÇI - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Anahtar Kavramlar

Özel Öğrenme Güçlüğü, Okuma, Yazma, Matematik

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- Özel öğrenme güçlüğü çocuklarda okuma stratejilerini tanımlayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğü çocuklarda yazma stratejilerini tanımlayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğü çocuklarda matematik stratejilerini tanımlayabileceksiniz.

İçindekiler

Giriş

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Okuma

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Yazma

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Matematik

Önemli Noktalar

Özet

Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar okul yaşamları boyunca akademik zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar özellikle okuma, yazma ve matematik alanlarında görülmektedir. Okumayı, yazmayı ve matematik becerisini öğrenmede sorun yaşayan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin derslerdeki akademik başarısızlıkları beraberinde duygusal ve sosyal sorunları da getirebilmektedir. Yaşadıkları başarısızlıklar okula karşı isteksizlik ve okuldan soğuma ile sonuçlanabilmektedir. Aynı şekilde duygusal açıdan kendilerini yetersiz hissettikleri için öz güvenleri olumsuz etkilenebilmektedir. Derslerindeki başarısızlık nedeniyle yaşanabilecek tüm bu ve bunun gibi olası olumsuzlukların önüne geçebilmek için akademik başarısızlıkları önlemek gerekmektedir. Bu bölümde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, yazma ve matematik becerilerini destekleyecek stratejiler anlatılacaktır.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER VE OKUMA

Bilgi edinmede sıklıkla yararlandığımız okuma, günlük hayatta da oldukça önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yaşamı kapsamında ele alındığında okuma, öğrencinin birçok akademik beceride başarılı olabilmesi için gerekli olan temel bir beceri alanıdır. Okumanın amacı yazılı metinden anlam çıkarma ve bu beceriyi bir iletişim aracı olarak kullanmaktır (Bender ve Larkin, 2009). Okuma becerisini etkili bir şekilde kullanabilmek önemlidir. Okumayı öğrenirken zorlanan öğrenciler aynı şekilde yazmayı öğrenirken de güçlük çekebilmektedir. Bununla birlikte matematikte problem çözebilmek için öğrencilerin okuduğunu anlaması gerekmektedir. Okuduğunu anlamada sorun yaşayan bir öğrenci aynı sorunu matematikte problem çözerken yaşayabilmektedir. Böylece okuma becerisindeki sorunlar yazma, matematik gibi diğer derslerdeki başarıyı da olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Okuma becerisi temel olarak çözümleme ve anlama becerilerini kapsamaktadır. Okumadaki ilk aşama yazılanı doğru bir şekilde çözümlemektir. Metinden doğru anlamı çıkarabilmek için okuyanların yazılanları doğru olarak çözümlemesi gerekmektedir. Yazılanları doğru bir şekilde çözümleyemeyen öğrenci metni anlamakta güçlük çekebilir ya da yanlış anlayabilir. Anlaşılacağı üzere okuma birden çok basamağı olan karmaşık ve kapsamlı bir süreçtir. Sesleri tanıma, tanınan sesleri doğru bir şekilde bir araya getirerek çözümleme, akıcı olarak okuma ve okuduğunu anlama gibi okuma becerilerinin tamamının bir araya getirilerek okuma başarısı sağlanmaktadır. Birbirlerini zincir gibi tamamlayan okuma becerilerinin herhangi birinde yaşanan bir sorun diğerlerine de olumsuz olarak yansıya-

bilmektedir. Bu nedenle okuma birçok becerinin birbirini tamamladığı bir bütün olarak ele alınabilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okumada sıklıkla zorluk çekmektedir. Bu öğrencilerin kimi çözümlemede, kimi akıcı okumada kimisi okuduğunu anlamada zorluk yaşayabilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bazıları ise birden fazla okuma becerisinde sorunlarla karşılaşabilmektedir. Yukarıda da söz edildiği gibi tüm okuma becerileri birbirleri ile yakından ilişkili oldukları için bir alanda yaşanan sorun diğerini de olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Genel olarak okuma ve okuma güçlükleri konusu ile ilgili Bender ve Larkin, (2009) bazı temel görüşler olduğunu belirtmektedir:

- Okuma kendiliğinden edinilen doğal bir süreç değildir.
- Beyinde "okuma" alanı bulunmamaktadır.
- Okuma yetersizlikleri hem genetik hem de çevresel etkenlerden kaynaklanmaktadır.
- Öğrencilerin alfabetik kuralları ve alfabetik kodlamayı öğrenmesi gerekmektedir.
- Okuma gelişimi karmaşık ve uzun dönemli olmaktadır.
- Sesbirim yönetimi ve sesbirimler, okumayı öğretmenin en etkili yollarıdır.
- Öğrenciler kodlayarak otomatikliği geliştirmektedir.

Okuma, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların en çok sorun yaşadığı akademik alanlardan birisidir. Okuma güçlüğü olan öğrenciler için okuryazarlığı öğrenirken, etkili okuma programlarının planlanması gerekmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin nasıl öğrendikleri konusunun giderek anlaşılmaya başlanmasıyla öğretmenler beyin temelli öğrenmenin yönlendirmelerinden yararlanmaktadır (Goldstein ve Obrzut, 2001; Leonard ve Fiorelli, 2001). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerinde karşılaştıkları sorunları tek bir başlık altında toplamak doğru değildir. Okuma birden çok alt beceriden oluştuğu için özel öğrenme güçlüğü olup okumada zorluk yaşayan her öğrencinin sorunları birbiriyle aynı olmayabilmektedir. Bununla birlikte genel olarak okuma güçlüğü olan öğrencilerin yararlanabileceği bazı öneriler yer almaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ve diğer tüm öğrencilerin de yararlanabileceği tüm öğrencilerin okuma öğretimini destekleyen beyin temelli öğrenme ile ilgili önerileri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır (Gregory, Chapman, 2002; Prigge, 2002; Richards, 2001):

Beyin temelli öğrenme için uygun sınıflar için 10 ipucu:

1. *Güvenli ve rahat bir çevre sağlayın.* Okuma sorunu olan öğrenciler öğrenme çevrelerinde korku duygusu veya sınıflarında duygusal tehdit ile rahatsız edilmemelidir.
2. *Rahat mobilyalar bulundurun.* Rahat öğrenme ortamları oluşturmanın bir parçası olarak birçok öğretmen sınıflarına ev mobilyası getirebilir ve bir koltuk ile okuma alanı oluşturabilir ve belki öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için birçok rahat sandalye ayarlayabilir.
3. *Su ve meyve bulundurun.* Su beyin yoluyla sinir sinyallerinin hareketi için temeldir. Meyvedeki şekerin ve sudaki oksijenin beynin temeli olduğu ve performansı artırdığını göz önünde bulundurarak öğretmenler beyin temelli öğrenme sınıflarında sıklıkla su ve kurutulmuş meyve bulundurabilir.
4. Öğrencilerin sıklıkla yanıt/*tepki vermelerini sağlayın.* Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar onlardan beklenen çalışma çıktıları sıklıkla tekrar edildiğinde daha fazla öğrenirler. Çünkü özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar genellikle bazı türlerdeki bir ürünü üretmek zorunda kaldıklarında öğrenme sürecine daha fazla katılmaktadır (Bender, 2001). Bu nedenle öğrencilerin istenen yanıtı/tepkiyi tekrar etmesi için sorular en az birkaç kez sorulabilmektedir.
5. *Mümkün olduğunda vücut hareketleri temelli öğretim yapın.* Motor öğrenme beyinde dil öğrenme ve diğer yüksek beyin işlevlerinden daha temel bir alanda gerçekleşmektedir. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hafızalarına yardımcı olması için mümkün olduğunca öğretmenler fiziksel hareketle yüksek sıralı gerçek hafıza görevlerini eşlemelidir. Örneğin fen bilgisi dersinde hücrenin bölümlerinin görevleri anlatılırken üç öğrenci yan yana gelip canlandırma yaparak bu bölümlerin görevlerini anlatabilir. Kollarını birbirlerine sıkıca geçirerek ve "Hücre zarı hücreleri korumak için çok güçlüdür." diyerek hücre zarının hücreyi koruma görevinin hareketini canlandırabilirler. Böylece motor öğrenme örneğine katılan tüm öğrenciler bu basit gösteriyi hatırlayacaktır. Çünkü hareket, bu bölümde okuduğunu anlamasına temel oluşturacaktır.
6. *Görsel çeşitliliği vurgulayın.* İlkokul düzeyindeki okuma öğretimi yaparken öğretmenler renk, büyüklük ve şekil destekleyicilerini sınıfa asılan etkili materyal/öğrenme materyali ve çalışma kâğıdı hazırlarken kullanmalıdır. Bununla birlikte etkili bir öğrenme aracı hazırlamak için öğren-

cilerle materyalin neden bazı yerlerinin farklı renklerde olduğu ve bu renkli nesnelerin önemi tartışılmalıdır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar renklerden ve okuma metinlerindeki diğer yeniliklerden oldukça fazla yararlanmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için öğretmenler paragraftaki her ana fikir cümlesini renklendirebilirler.

7. *Şarkı, ritim ve müziği öğrenmede çeşitliliği arttırmak için kullanın.* Müzik ve ritimler beyinde dilden farklı bir alanda işlemlendiği için okuduğunu anlamada öğrenilen gerçeklerle müzik melodisini ya da ritmik bir bölümü eşleme hafızayı destekleyebilmektedir. Birçok yetişkin de en önemli şeyleri hatırlamak için şarkı sözlerinden yararlanabilmektedir.
8. *Bekleme sürenizi arttırın.* Beyin araştırmaları bir soru sorduktan sonra birinden yanıt almadan önce birkaç saniye (hatta 7-10 saniye) beklemenin önemini göstermektedir. Bekleme süresini arttırmak birçoğunda bilgiyi işlemleme süresi yavaş ve okuma güçlüğü olan öğrenciye cevabı düşünmeleri için daha uzun bir süre verecek ve öğrenciler öğretmenin sorusunu cevaplamak için gönüllü olarak ellerini kaldırabilecektir.
9. *Öğrencilerin seçeneklerini arttırın.* Öğretmenler öğrencileri seçenekler hakkında bilgilendirerek öğrencilerin okul ortamında mantıklı seçimler yapmasını sağlamalıdır. Birçok konudaki yeterliliği ve konunun anlaşıldığını göstermek için farklı seçenekler sunulabilir.
10. *Öğrencileri diğer öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmaları için kullanın.* Öğretmenler öğrencilerine kısa bir parça seçmelerini isteyebilir ve bir arkadaşı ile bunu tartışmasını isteyebilir. Bir diğer alternatif olarak öğretmen, beş dakikalık her okuma ya da tartışmadan sonra öğrencilerin öğrendikleri bilgileri tartışmasını isteyebilir.

Uygun bir hızda okuyarak, uygun bir ifadeyle ve doğru tonlama ve vurgu ile bir okur metinden anlam çıkararak ve okumayı anlamlandırarak hem okuma yoluyla hem de okumayla iletişim kurar. Akıcılık ve okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki vardır. Akıcı bir şekilde okuduklarını anlayan biri okuduklarından anlam çıkarmada zorlanmayacaktır. Akıcı okumayı öğretmenin amaçları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Serravallo, 2015):

- İfade etme ya da çözümleme- sözcükleri anlamlı gruplar halinde bir cümle içinde bir araya getirme
- İfade ya da tonlama ya da prosodi- okunan parçanın anlamını eşleme, cümle sonundaki noktalama işaretlerine ve karşılıklı konuşma işaretlerine dikkat etme

- Vurgu- yazarın vermek istediği anlama uygun olarak kelimeleri vurgulama; metindeki vurgulara dikkat etme (örneğin koyu, italik ya da büyük harfle yazılanlar)
- Otomatiklik- bilinen kelimeleri otomatik olarak okuma
- Hız- kelimelerle yarışıyormuş gibi ya da doğal olmayan bir hızda değil, konuştuğumuz hızda okuma

Akıcı okuma, okuduğunu anlamaya yardımcı olabilmektedir. Okuduğunu anlayarak okuduğu metin konusunda derin bir şekilde düşünen kişiler okumaktan zevk alabilmektedir. Bununla birlikte okurken konuyu, düşünceleri, sembolleri ya da sosyal konuları anlamadan okumak yanlış anlamaya ya da anlatılan konu ile ilgili detayları kaçırmaya neden olabilmektedir (Serravallo, 2015).

Okuma problemleri genel olarak diğer akademik alanları olumsuz etkilemektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve matematik alanında sorun yaşayan bir öğrenciniz olduğunda yapabileceklerinizi düşünüp tartışınız.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER VE YAZMA

İnsanoğlunun en güçlü araçlarından biri olan yazma, okul içinde ve okul dışında başarılı olmak için ustalaşılması gereken bir beceri olarak adlandırılmaktadır (Graham, 2006). Başarılı bir şekilde yazma becerisini öğrenmek tıpkı okumada olduğu gibi diğer derslerdeki başarıyı olumlu olarak etkilemektedir. Okuma ve yazma becerilerinin birbirleriyle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Okuma ve yazma arasındaki bağlantıları anlamak zor değildir çünkü okuma ve yazma hem dil ve iletişimi ve bunlara bağlı olarak aynı alfabe kodlama sistemi, kelime, gerçek yaşam bilgisi ve bunun gibi süreçleri içermektedir. Bu ilişkiler okuma becerilerinde başarılı olan öğrencilerin yazma becerilerinde de iyi olma eğilimi gösterdikleri anlamına gelmektedir (Troia, Lin, Monroe, & Cohen, 2009). Okuma becerilerindeki başarının yazmadaki başarıyı etkilediği gibi, yazma alanındaki başarı da diğer derslerdeki başarıyı etkileyebilmektedir.

Yazmayı öğrenmek, öğrencilerin fen bilgisi, sosyal bilgiler, tarih ve matematik gibi farklı disiplin alanlarındaki konuları anlamalarına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda yazma öğrencilere yazılı ödev vermede kullanılan eğitsel bir alıştırma olarak tanımlanmaktadır (Graham, MachArthur ve Fitzegerald, 2013). Dergilerden öğrenilen informal bilgilerden ünite sonu geniş raporlara kadar birçok çeşitli şekli bulunmaktadır. Yazmayı öğrenme amacının en önemlisi öğrencilerin bir dersteki konuları ve kuramları daha iyi anlamasına yardım etmek olduğu belirtilmektedir (Bangert-Drowns, Hurley ve Wilkinson, 2004). Bu nedenle yazmayı öğrenmede zorluk yaşayan öğrenciler yazarak öğrenmenin avantajlarından yararlanamamaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin birçoğu yazma becerisinde zorluk yaşamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler diğer öğrencilerin daha kolay edinerek ustalaştığı stratejilerde, genel olarak daha yoğun ve açık öğretime gereksinim duymaktadır (Wong, 1994). Bu nedenle yazma becerilerini öğrenirken bu öğrencilerin genel olarak aşağıdakilere ihtiyaçları olduğu belirtilmektedir (Graham, 2006):

- Yöntem, parçaları ve nasıl kullanıldığı konusunda ek açıklamalarla desteklemek
- Yöntemi etkili bir şekilde kullanmak için ön koşul becerileri ve gereken süreci öğretmek
- Yöntemi nasıl uygulayacağına tekrardan model olmak
- Öğrenciye becerinin basamaklarını hatırlamasına yardımcı olmak için hatırlatıcı araçları ve çizelgeleri geliştirmek
- Kullanılan yöntemi öğrenciler uygularken genişletilmiş geri dönüt sağlamak ve desteklemek
- Süreden çok ölçüt temelli öğretim yapmak
- Yöntemi kullanırken daha iyi düzenlemelerine yardımcı olmak için öğrencilere süreci öğretmek
- Yöntemi öğrenmede ortaya çıkan engellere değinmek

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerileri yukarıdaki stratejiler kullanılarak desteklenebilmektedir. Bununla birlikte yazmada etkili bir yöntem ile yazmayı öğrenen özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aynı zamanda yazma isteği artmaktadır. Bu öğrencilerin yazmaya olan isteklerindeki artışın nedenleri aşağıda sıralanmaktadır (Graham ve diğ., 2013):

- Hevesle öğrenme
- Öğrenme ve yöntemi kullanmada çabalamanın önemini kavrama
- "Yapabilirim" tutumunu destekleme
- Öğrenciye yazmayı geliştirmede bir yöntemi nasıl kullanacağını anlamada ona fırsat verme
- Öğrencinin çabasını ve yöntemi kullanımını ödüllendirme ve pekiştirme
- Öğrencileri aktif katılımcılar olarak öğrenme sürecine dâhil etme
- Öğrencinin yöntemi sahiplenmesi için teşvik etme

Yazmayı öğrenmeye başlayan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yardımcı olabilecek bazı öneriler yer almaktadır. Çocuklara harflerin nasıl yazıldığını öğretirken harflerin şekillerinin üzerinden gitmenin onları boş bir sayfaya kopyalamaktan daha kolay olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte yazmayı öğrenme sürecinde karşılaşılan becerilerden en zorunun harfi görsel ya da sözel ipucu olmadan tekrar yazmak olduğu belirtilmektedir. Harflerin yazımının öğretmeninde etkili bir program, dört temel ilkeye dayanmaktadır (Mather, Wendling ve Roberts, 2009):

a) Düzen otomatikleşene kadar sözel ipucuyla üstünden gitme/izleme ile harfleri oluşturma
b) Harfleri kopyalama, harflerin tek başlarına ve kelimelerin içinde alıştırmasını yapma
c) Öğrencileri kendi el yazıları konusunda eleştiri yapmaya teşvik etme
d) Öğrencilerin yardımla açık, okunabilir yazma şeklini korumalarını sağlama

Yazma öğretiminin önemli öğeleri alıştırma, geri dönüt ve pekiştirme ile uygun harf şekline model olma ve tanımlamayı kapsamaktadır. Öğrencilerin birçoğu okunaklı ve akıcı bir yazma için açık, doğrudan öğretime ihtiyaç duymaktadır. Beceri ilerledikçe öğrenciler anlamlı metinler yazarken el yazısını geliştirebilmektedir. El yazısını öğretmede birçok öğretimsel programın ortak özellikleri bulunmaktadır (Mather ve diğ., 2009):

1. El yazısı becerisinin alıştırmasını yapması için fırsatlar sağlama; daha büyük öğrenciler için el yazısının alıştırmasını yapmak için işlevsel fırsatlar sağlama (örneğin; iş başvurularını, banka formları gibi)
2. Harfin formunda doğrudan öğretimle doğru el yazısına öğretmenin model olması
3. Giderek azalan model olma ile modellerinin üstünden giderek/izleyerek el yazısına alıştırma yapma fırsatı sağlama

4. Doğru boyutta harfi geliştirmek için orta bir çizgi ile kâğıdı hazırlama; beceri geliştikçe standart kâğıda geçme

Yazma becerilerinin öğrenmede bir araç olarak kullanıldığını göz önünde bulundurarak öğretmenler özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu becerilerinin desteklenmesi beklenmektedir. Yazma becerileri geliştikçe ve öğrenciler bu beceriyi bir bilgi edinme yolu olarak kullanmaya başladıkça öğrencilerin başarısı da artabilmektedir. Yazarak öğrendiklerini, düşüncelerini ifade edebildiklerini ve iletişim kurabildiklerini fark eden özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazmaya olan motivasyonu artacak ve böylece bu beceriyi istediği tüm alanlarda kullanabilecektir.

Yazma becerileri farklı derslerde öğrenmeye yardımcı olmaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve yazma alanında sorun yaşayan bir öğrenciniz olduğunda yapabileceklerinizi düşünüp tartışınız.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER VE MATEMATİK

Matematik günlük yaşamda sıklıkla kullandığımız bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Alışverişte hesaplama yaparken, parayı kullanırken aslında çoğu zaman farkında olmadan matematik becerilerinden yararlanılmaktadır. Günlük hayatta sıklıkla başvurduğumuz matematik becerilerinin öğretiminin okul yaşamında temelleri atılmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler matematik becerilerini öğrenmede zorluk yaşayabilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bazıları okuma-yazmada, bazıları matematikte bazıları her ikisinde de zorluk yaşamaktadır. Bununla birlikte yalnızca matematik sorunu olan öğrencilerle karşılaştırıldığında hem matematik hem de okuma problemleri olanların ileriki yaşlarda matematik sorunları yaşamaya devam etme ihtimallerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Jordan ve Hanich, 2000). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik becerileri farklı uygulamalardan yararlanılarak geliştirilebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik öğretiminde yapılan çalışmalara dayanarak aşağıdaki on öğretimsel uygulama önerilmektedir (Baker, Gersten ve Lee, 2002; Cawley, Parmar, Yan ve Miller, 1998; Xin ve Jitendra, 1999):

1. Öğretim ve süreç hakkında karar vermek için verileri kullan. Öğretmenler ve/veya öğrenciler öğretimsel ihtiyaçların değişip değişmediğini belirlemek için verileri kullanmalıdır. Öğretimdeki değişikliklerdeki bağlantılar veriye dayanarak karar verme kullanımının temelini oluşturmaktadır.
2. Ölçümlerin alıştırmalarını yapmaları ve sözcük problemleri için birlikte çalışmalarını sağlayarak akranlarını dâhil edin. Alıştırmalara ek olarak cevapları düzelterek ve süreci izlemek için verileri çizelge haline getirerek akranlar destek verebilmektedir.
3. Evde ilgilerinin artması ve matematikte öğrendiklerinin alıştırmasını yapmaları için aileleri öğrencilerin ilerlemeleri ve başarıları hakkında bilgilendirin. Ailelere evde öğrencilerin başarılarını fark edebilmeleri için öğrencilerinin matematikteki başarıları konusunda bilgi sağlayın.
4. Bilişsel davranışsal yöntemlere odaklanan öğretimsel rutinler öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yararlı olabilmektedir ve onların öğrenme sürecine katılımını sağlamaktadır.
5. Öğretimsel düzenleme özellikleri problem çeşitlerini farklılaştırmayı, alıştırma çeşitlerini genişletmeyi, karıştırılan öğeleri ayırt etmeyi ve öğrencilere yeni ilkeleri öğretmeden önce performans düzeyine ulaşma fırsatı sağlamayı öğretmenin en etkili yolları arasında yer almaktadır.
6. Matematikte ustalaşmanın ilkelerini öğretin ve daha ileri ilkelere geçin. Özel gereksinimi olan birçok öğrenci için matematik müfredatında aynı öğretim verilmektedir (çıkarma ve toplama).
7. Öğrencilerin mevcut performansları ve neleri öğrenmeleri gerektiği konusunda bilgi sağlayarak ilerleme için gerçekçi hedefler kurun.
8. Öğrencilerin çizelge tutabilmesi ve nasıl performans gösterdiklerini görebilmeleri için süreci haftalık olarak grafiklerle ya da görsellerle ilerlemelerini izleyin.
9. Başarılı sonuçları ve ilerlemeleri sağlayan sıkı çalışmaları destekleyin. Öğrencilere matematikte hedef belirlemek ve hedeflere ulaşmak için kendilerini pekiştirmeyi öğretin.
10. Aritmetik hesaplamaları ve matematiksel problem çözmeyi öğrenmenin etkili bir yolu olan bilgisayar destekli öğretimi sunun.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematikte karşılaştıkları sorunları azaltmak için genel olarak bazı öğretimsel ipuçları önerilmektedir. Bunlardan bazılarına aşağıda yer verilmektedir:

- Müfredatla ilgili amaçları öğrencilere göre farklılaştırmayın; bunun yerine türünü ve öğretimin hızını değiştirin.
- Matematik öğretimini öğretmen merkezli olan otoriter bir şekilde değil öğrenci merkezli yapın.
- Öğrencileri keşfetmeleri, düşüncelerini ifade etmeleri ve matematiğin yaşamın bir parçası olduğunu anlamaları için cesaretlendirin.
- Öğrencilere matematiği uygulamaları için günlük fırsatlar verin ve günlük yaşamları ile ilişkili problemleri çözmelerini sağlayın.
- Kesin bir cevap gerektiği ve tahmin yeterli olduğu zaman öğrencilerin matematiği anlamaları için matematiği öğretin.
- Problem çözmeyi, bilgisayar uygulamasını ve hesap makinesi kullanmayı tüm çocuklara öğretin.
- Günlük karar verirken, yapılanlara model olurken, işlem araştırmaları yaparken ve bilgisayar uygulamalarında öğrencilere olasılığı, veri analizini ve istatistiği anlamaları için öğretin.
- Öncelikli olarak kâğıt-kalem etkinliklerinden hesap makineleri kullanmaya, bilgisayara ve diğer uygulamalı materyallere geçin.
- Matematik dersi "problem çözme becerileri"ni de kapsamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere problem çözme becerileri öğretilirken aşağıdakiler önerilmektedir:
- *Büyük düşünceleri öğretin.* Öğrenciler eğer büyük bir düşünceyi veya ilkeyi anlarlarsa, büyük düşüncenin altındaki tüm kavramlar daha fazla anlamlı hale gelir ve öğrenmesi ve hatırlaması daha kolay olur . Büyük bir düşünceye "hacim" konusunda örnek verelim. Öğrencilere hacmin ilkeleri öğretilebilir ve daha sonra öğrencilerin hacim konusunda öğrendikleri büyük düşünceyi uygulayarak günlük hayattaki gerçek yaşam problemlerini çözebilecekleri örnekler sunulabilir.
- *Aynılık analizi.* Matematik problemlerinin çeşitlerini tanımlayın ve sonra buna benzer problemleri çözme yollarını öğrencilere açık bir şekilde öğretin.

- *İpucu kelimeler.* İpucu kelimelerin olması ya da olmaması öğrencilerin problemleri çözme yeteneklerini oldukça fazla etkilemektedir. Örneğin "toplam" kelimesinin ipucu olarak kullanımını inceleyelim. "Ali'nin dört silgisi var. Ayşe'nin yedi silgisi var. İkisinin *toplamda* kaç silgisi var?." İkinci bir örnek olarak "kaldı" kelimesinin ipucu olarak kullanımına bakalım. "Yasemin'in dokuz tane şekeri var. Üç tanesini Nilüfer'e verdi. Yasemin'in kaç silgisi *kaldı*?." Öğrencilere problem çözmek için onlara problem içerisindeki yol gösterecek ipucu kelimeleri bulmanın öğretilmesi gerekmektedir.
- *Mantık kurma.* Öğrencilerin anlatılan problemin arkasındaki düşünce hakkında düşünmelerini sağlayın. Kişi problemde daha fazla kazanacak mı yoksa kayıp mı edecek? Hangi işlem bu problemi çözmene yardım edecek? Anlatılan problemde hangi sayıları kullanmamız gerekiyor? Sahip olmadığımız ve ihtiyacımız olan sayılar var mı? Ne yaptıklarını ve bu yolu neden seçtiklerini doğrulamak için problemi çözmede buldukları ve hesapladıkları yolu açıklamalarını isteyin.
- *Sözdizimsel karışıklık.* Problemin anlatıldığı cümle yapısının basitleştirilmesi/sadeleştirilmesi gerekebilmektedir. Cümlenin uzunluğu ve kelimeler sözel problem çözümünü etkileyebilmektedir.
- *Konu ile ilgisi olmayan bilgiler.* Kelime problemlerindeki konu ile ilgisi olmayan bilgiler, öğrencilerin çoğu problemi çözerken verilen tüm bilgileri kullanma girişiminde bulundukları için zorluklara neden olabilmektedir. Örneğin Merve'nin annesi 10 tane kurabiye pişirdi. Merve'nin ablası 8 kurabiye pişirdi. Merve'nin abisi 3 kek pişirdi. Kaç kurabiye pişirildi? Merve'nin abisinin üç kek yapması konu ile ilgisi olmayan bilgidir, ama birçok öğrenci bu bilgiyi problemi çözmek için kullanacaktır. Problem içindeki konu ile ilgisi olmayan bilgiler doğruluğun azalmasına neden olmakta ve öğrencilerin hızını azaltmaktadır. Öğrenciler soruyu ve problemdeki içeriği göz ardı ederek problemde yer alan sayıları kullanarak işlemleri yapılandırmaktadır. Öğrenciler problemi konu ile ilgisi olan bilgileri kullanarak başarılı bir şekilde çözmeyi öğrendiğinde, onlara konu ile ilgisi olmayan bilgileri içeren problemleri de çözmeyi öğretin.
- *İçerik yükü.* İçerik yükü problemin içindeki düşünce sayısı anlamına gelmektedir. Öğrencilere ilişkili ve ilişkili olmayan içerikleri ayırt etmesinin öğretilmesi gerekmektedir.

- *Uygun içerik.* Problemler öğrencilere ilginç gelen ve onlara hitap edecek şekilde hazırlanmalıdır. Öğrencilerin karşılaştıkları ya da karşılaşma ihtimali olan gerçek problem çeşitlerine yakın içeriklerin olması gerekmektedir.
- *Süreci izleyin.* Öğrencileri ilerlediği ve/veya öğrendiği ve ustalaştığı her problemdeki çalışma sürecini izlemek için haftalık testleri kullanın. Gerektiğinde tekrar öğretin.
- *Rehberli alıştırma sağlayın.* Problemin nasıl çözüldüğünü göstermek için diyagramlar kullanın ve öğrencilere bu diyagramların gelişimi ve kullanımı konusunda rehberlik edin. Diyagramları öğrenciler bağımsız olarak kullanmaya başladığında ve etkili problem çözme yöntemleri konusunda yeterliliklerini geliştirdiğinde, sunduğunuz desteğin miktarını giderek azaltın.
- *Bilgisayar destekli öğretimi kullanın.* Bilgisayar destekli öğretim öğrencilere hesaplama, alıştırma yapma ve bağımsız problem çözme fırsatı vermektedir ve doğrulama ve geri bildirim sağlamaktadır. Birçok öğrenci matematik dersinde bilgisayar kullanarak işlem yapmayı tercih etmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik sorunlarını aşmalarına yardımcı olmak için tüm bu stratejilerden yararlanılabilmektedir. Matematik becerilerini geliştirmek için belirtilen stratejilerin öğrencilerin matematik alanındaki başarılarını arttırması beklenmektedir.

Matematik becerilerinde öğrencinin problemi çözebilmesi için okuduğunu anlaması gerekmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve matematik alanında sorun yaşayan bir öğrenciniz olduğunda yapabileceklerinizi düşünüp tartışınız.

ÖNEMLİ NOKTALAR

- *Okuma problemleri genel olarak diğer akademik alanları olumsuz etkilemektedir.*
- *Yazma becerileri farklı derslerde öğrenmeye yardımcı olmaktadır.*
- *Matematik becerilerinde öğrencinin problemi çözebilmesi için okuduğunu anlaması gerekmektedir.*

ÖZET

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genel olarak okuma, yazma ve matematik becerilerinde zorluk yaşamaktadır. Kimi özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci okuma gibi yalnızca tek bir alanda sorun yaşarken kimileri hem okuma hem yazmada kimileri de hem okuma, hem yazma hem de matematik alanında sorun yaşayabilmektedir. Bu öğrencilerin derslerde yaşadıkları sorunlar öğrencinin okul motivasyonunu düşürebilmektedir. Aynı zamanda kendine güven konusunda da çocuğu olumsuz etkilemektedir. Sadece akademik alanla sınırlı kalmayan bu sorunların ileri de başka problemlere yol açmaması ve başarısızlığın önlenmesi için öğrencilere yönelik bazı stratejiler kullanılabilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik becerisini geliştirmek için okuma, yazma ve matematik becerilerine yönelik farklı stratejiler uygulanarak okul başarısı artırılabilmektedir. Bu nedenle uygun stratejileri kullanmak özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için oldukça önemlidir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Baker, S., Gersten, R., & Lee, D. S. (2002). A synthesis of empirical research on teaching mathematics to low-achieving students. *The Elementary School Journal, 103*(1), 51-73.

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 74*(1), 29-58.

Bender, D. S. (2001). Effects of study skills programs on the academic behaviors of college students. *Journal of College Reading and Learning, 31*(2), 209-216.

Bender, W. N., & Larkin, M. J. (2009). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties: Strategies for RTI*. Corwin Press.

Cawley, J. F., Parmar, R. S., Yan, W., & Miller, J. H. (1998). Arithmetic computation performance of students with learning disabilities: Implications for curriculum. *Learning Disabilities Research & Practice, 13*(2), 68-74.

Goldstein, B. H., & Obrzut, J. E. (2001). Neuropsychological treatment of dyslexia in the classroom setting. *Journal of Learning Disabilities, 34*(3), 276-285.

Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of Writing Research*, (pp. 187-207), New York: Guilford Press..

Graham, S., MacArthur, C. A., & Fitzgerald, J.. (Eds.). (2013). *Best practices in writing instruction*. New York: Guilford Press.

Gregory, G., & Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Jordan, N. C. & Hanich L. B. (2000). Mathematical thinking in second-grade children with different forms of LD. *Journal of Learning Disabilities, 33*(6), 567-578.

Leonard, N. E., & Fiorelli, E. (2001). Virtual leaders, artificial potentials and coordinated control of groups. In *Decision and Control, 2001. Proceedings of the 40th IEEE Conference on* (Vol. 3, pp. 2968-2973). IEEE.

Mather, N., Wendling, B. J., & Roberts, R. (2009). *Writing assessment and instruction for students with learning disabilities*. John Wiley & Sons.

Prigge, D. J. (2002). Promote brain-based teaching and learning. *Intervention In School and Clinic, 37*(4), 237-241.

Richards, T. L. (2001). Functional magnetic resonance imaging and spectroscopic imaging of the brain: Application of fMRI and fMRS to reading disabilities and education. *Learning Disability Quarterly, 24*(3), 189-203.

Serravallo, J. (2015). *The reading strategies book: Your everything guide to developing skilled readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Troia, G. A., Lin, S. C., Monroe, B. W., & Cohen, S. (2009). The effects of writing workshop instruction on the performance and motivation of good and poor writers. G. A. Troia (Ed.), *Instruction and assessment for struggling writers: Evidence-based practices.* (pp. 77- 112), *New-York: Guilford.*

Wong, B. Y. (1994). Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 17*(2), 110-120.

Xin, Y. P., & Jitendra, A. K. (1999). The Effects of instruction in solving mathematical word problems for students with learning problems a meta-analysis. *The Journal of Special Education, 32*(4), 207-225.

5. BÖLÜM

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER İÇİN SOSYAL, DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL DESTEK

Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Arş. Gör. Erman KAYIŞDAĞ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Anahtar Kavramlar

- Sosyal ve duygusal gelişim
- Sosyal ve duygusal destek davranışsal destek
- Olumlu davranış desteği
- Öğrenme güçlüğü

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin farklı gelişim dönemlerinde gösterdikleri sosyal ve duygusal gelişimsel özelliklerini açıklayabilecek,
- Sosyal, duygusal ve davranışsal özellikleri ölçme ve değerlendirmeyi açıklayabilecek,
- Sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimi etkileyen etmenlerin neler olduğunu açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için sosyal, duygusal destek ve müdahaleleri açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için davranışsal destek ve müdahaleleri açıklayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için bireysel davranış müdahale planı hazırlayabilecek,
- Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin sosyal, duygusal ve davranışsal problemleri için stratejiler geliştirebileceksiniz.

İçindekiler

- Giriş
- Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Sosyal ve Duygusal Gelişim Özellikleri
  - Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim
  - Ergenlik Dönemi Sosyal Duygusal Gelişim
  - Genç Yetişkinlik Dönemi Sosyal Duygusal Gelişim
- Sosyal ve Duygusal Gelişimi Etkileyen Etmenler
  - Ailenin Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi
  - Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimine Çevresel Unsurların Etkisi
  - Okul Ortamının Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimine ve Davranışlarına Etkisi
- Sosyal, duygusal ve davranışsal özelliklerin değerlendirilmesi
  - Gözlem
  - Görüşme (Mülakat)
  - Kendi Kendini Değerlendirme
  - Sosyometri
  - Davranış Derecelendirme Ölçekleri
- Sosyal, Duygusal ve Davranışsal Gelişimi Destekleyici Bilimsel Dayanaklı Stratejiler ve Yöntemler
  - Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Yetersizliklerini Destekleme ve Problem Davranışlarına Müdahale
  - Bireysel Davranış Değiştirme Planı Örneği
  - Diğer Müdahale Teknikleri
- Önemli Noktalar
- Özet
- Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Gelişim, döllenmeye ile başlayıp, kişinin yaşamı boyunca süren, büyüme ve olgunlaşma kavramlarını kapsayacak şekilde bireyin zihinsel, dil, psiko-motor, fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan olumlu yönde sürekli bir değişim gösterme sürecidir (Baysal Metin, 2016). Gelişim alanları kendi içerisinde bir ilişki içerisinde olup, birinin gelişimi diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir. Bu anlamda bireyin sosyal ve duygusal gelişim alanları arasında bir etkileşim söz konusudur. Sosyal ve duygusal gelişim bireyin gelişim dönemlerinin her bir aşamasında önemli bir etkiye sahiptir. Kişinin hayatının ilerleyen yıllarında çevresine uyum sağlamış, kendini gerçekleştirme potansiyeline sahip ve kendini gerçekleştirmiş bir birey olabilmesi de çocukluk yıllarındaki sosyal ve duygusal gelişimin başarıyla sonuçlanması ile doğrudan ilgilidir. Sosyal-duygusal gelişim, çocuğun kendini ifade edebilme becerisi, duygularını uygun bir biçimde yönlendirmesi ve kullanması, çevresiyle ve kendi iç dünyasıyla uyum içinde olabilmesidir. Çocukların duygusal özellikleri konusunda yapılan çalışmalar, duygusal gelişimin hem olgunlaşma hem de öğrenme sonucu oluştuğunu, bu kavramların bireyde tek başına bir etkisinin olmadığını göstermiştir (Saarni, 2001). Sosyal ve duygusal gelişim birbirinden ayırt edilemeyecek kadar iç içe geçmiş olgulardır. Duygusal gelişimin en önemli göstergelerinden biri bireyin diğer bireylerle olan sosyal ilişki düzeyidir. Duyguların sosyal bağların oluşmasında temel rolü üstlendiği bilinmektedir. Bu nedenle araştırmacılar, sosyal ve duygusal boyutların ne kadar iç içe geçmiş olduğunu vurgulamak için "sosyal-duygusal" terimini benimsemişlerdir (Bayhan ve Artan, 2004)

Son yıllarda insan psikolojisini daha iyi anlamaya yönelik çalışmaların artması ve bu çalışmaların sonuçlarının eğitime yansıması, eğitim sistemlerinde bireysel farklılıklar konusunu gündeme getirmiştir. Geçmiş yıllarda sadece bilişsel olarak kabul gören bu farklılıklar günümüzde sosyal, duygusal ve psiko-motor kazanımlarda da önem kazanmıştır. Bu anlamda, sadece bilişsel farklılıklara göre sınıflandırma yaparak bireylerin eğitilmesi düşüncesi yerini bireylerin her yönden farklı olup ona göre eğitim alması düşüncesine bırakması gerektiği vurgulanmaktadır. Okullarda bulunan farklı yaş gruplarındaki tüm çocuklarda bir takım sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlar gözlenmektedir. Bu sorunlar, okul kurallarına uyum sağlayamama, sosyal ortamlardan kaçınma, bireysel sorumluluklarını yerine getirmeme, sosyal ilişkilerde yetersizlik yaşama vb. olarak sıralanabilir. Bu sorunlar ya da buna benzer sorunlar özel gereksinimi olan ya da olmayan çocuklarda olduğu gibi özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde de gözlenmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukları sadece bilişsel açıdan değerlendirmekten ziyade bu bireylerin sosyal-duygusal gelişim süreçlerinin farklı olabileceği ve bilişsel gelişim

yetersizliği ile birlikte sosyal-duygusal gelişim açısından bir takım problemlerin de olabileceği unutulmamalıdır.

Sosyal ve duygusal gelişim çocuğun yaşam kalitesinin göstergesidir. Sosyal ve duygusal açıdan yeterli olan çocuk hayat doludur, mutludur. Bu pozitif yaşam çocuğun günlük ya da akademik becerilerde karşılaştığı zorluklarla rahatlıkla baş etmesini sağlamaktadır. Bu bölümün amacı, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin sosyal, duygusal ve davranışsal özelliklerini açıklamak ve bu öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerini destekleyici bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında bilgi vermektir.

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERİN SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim

Bu dönem erken çocukluk, çocukluk, ilk çocukluk terimleri ile de ifade edilmektedir. Bireylerde sosyal ve duygusal gelişimin kişilikte yer edinmesinde 0-3 yaş döneminin önemi büyüktür. Sosyal ve duygusal gelişim açısından bu evreler kritik dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde çocuklar çevrelerini keşfetmeye başlar ve çevrelerindeki insanlara karşı güven ve güvenli bir bağlanma geliştirirler. Bu bağlanmanın kalitesi bireyin ileriki yaşamında sosyal-duygusal sorun yaşamaması açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu yaş aralığında çocuğun en çok etkileşimde bulunacağı kişiler olan birincil bakıcıların (anne, baba, bakıcı, çocuğa bakan bir yakını vb.) çocuğa olan yaklaşımları sosyal-duygusal gelişimin temelini oluşturmaktadır. Çocukların bu dönemde birincil bakıcılarından gördükleri sıcaklık ve sahiplenme, kişiliklerine olumlu katkıda bulunurken, reddedilme ve ilgisiz tutumlar ise çocukların sosyal-duygusal yönden sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır. Çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde annenin babanın etkisi farklılık göstermektedir. Yapılan araştırmalara göre birincil bakıcıların özellikle babanın çocukla olumlu ilgilenmesinin ve sevgi göstermesinin çocukların yaşıtlarıyla iyi ilişkiler kurabilmesine, liderlik özellikleri geliştirmesine ve özgüvenli olmasına önemli etkisi bulunmaktadır. Ayrıca olumlu ilgilenme ve sevgi gösterme ile çocuğun çevreye uyum yeteneği ve olumlu cinsel kimlik gelişimi arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır (Ekşi, 1990; Gander & Gardiner, 1993; Güngör, 2005). Yavuzer (1997)'e göre 2 yaşından sonra çocukların bağımlı bir kişi yerine, bağımsız bir varlık olmaları beklenmektedir. Bu yaşta çocuklar bazı davranış türlerinin belirli zamanda ve ortamlarda uygulanması gerektiğini anlamaya başlarlar. Birincil bakıcıların da etkisiyle oluşan ve gelişen bu davranış türlerinin tümü "Sosyalleşme Olgusunun" ilk adımlarını oluşturmaktadır.

Döllenmeden itibaren gelişmeye başlayan çocuklar 3 yaşından itibaren çevresindeki insanlardan kendini ayırt etme eğilimi kazanmaya ve kendisinin de farklı bir birey olduğunu fark etmeye başlar. Bununla birlikte çocuk kendi çevresine, cinsiyetine ve etrafında olan her şeye karşı derin bir merak, soruşturma ve yoğun bir öğrenme eğilimine girer (Güngör, 2005).

Erikson ise aynı gelişim dönemini "Bağımsızlığa/Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç (18 ay-3 yaş)" olarak adlandırmış ve bu dönemdeki çocukların kendi istekleri doğrultusunda hareket etme ve birincil bakıcı kontrolünden çıkmaya çalıştığını belirtmiştir. Birincil bakıcıların bu dönemde çocuklarını kısıtlamamaları, yaptıklarından ötürü eleştirmemeleri ve cezalandırmamaları kişilik gelişimi açısından önemlidir Aksi durumda ise çocuklarda kuşku ve utanç duyguları gelişecek ve bağımsız yaşam becerileri kazanma çabaları olumsuz şekilde etkilenecektir (Senemoğlu, 2000). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda ise birincil bakıcıların davranışları çocuk üzerinde daha fazla etkiler bırakabilmektedir. Araştırmalar birincil bakıcıların özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarına tanısı ya da herhangi bir yetersizliği olmayan çocuklarına göre daha olumsuz düşüncelerle yaklaştığını, daha sert ve mesafeli davrandığını göstermektedir. Birincil bakıcılar özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarına göstermeleri gereken ilgi ve sevgiyi ona göre daha az zahmetli olan ve daha çok başarılı olan kardeşlerine yöneltebilmektedirler. Özel gereksinimi olan bu çocuklar aynı davranışlara okul öncesi dönemde akran ilişkilerinde de maruz kalabilmektedirler. Öğrenme güçlüğü olan bu çocuklar her ne kadar okul öncesi dönemde tam tanı almamış olsalar da, onlara göre daha kolay öğrenen çocuklar daha popüler hale geldiğinde kendilerini kötü hissetmekte ve sosyal gelişim yönünden sıkıntı yaşamaktadırlar. Okulda ya da kreşte arkadaşlarıyla bulunduğu zamanlarda evde ailesiyle olduğu durumlara göre sosyalleşmeye daha açıktırlar.

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bazı çocuklar akranlarıyla sosyal ilişkiler kurma konusunda dezavantajlı durumda olabilmektedirler. Bu çocuklar akranlarıyla etkileşimde oldukları etkinliklerde, derslerde ve oyunlarda sözlü ve sözsüz yönergeleri anlamada yaşadıkları zorluklardan dolayı etkinlik ve oyunlardan arkadaşları kadar keyif alamamakta bu durum da zamanla bu etkinliklere katılmada çekingenlik ve isteksizlik oluşturmakta ve akademik gelişimine ek olarak sosyal gelişimleri de bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. İlkokul döneminin başlamasıyla birlikte de akademik konulardaki yetersizlikle birlikte sosyal-duygusal gelişimde de yetersizlikler görülebilmektedir.

Erken çocuklukta öğrenme güçlüğünün belirtilerinin neler olduğunu düşünüp tartışınız.

İlkokul Dönemi Sosyal Duygusal Gelişim

Çocuğun ilkokul yılları "okul çağı ya da ikinci çocukluk dönemi" terimleri ile de ifade edilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü her ne kadar okul öncesi dönemde fark edilse de, bu çocuklara kesin tanı ancak birinci sınıf tamamlandıktan sonra konulabilmektedir. Çünkü öğrenme güçlüğü çoğunlukla okuma, yazma ve matematiksel işlemlerle ilgili becerilerde görülmektedir. Türk Milli Eğitim Sisteminde bir çocuğun birinci sınıfın sonunda okuma, yazma ve matematik alanındaki temel becerileri kazanmış olması beklenmektedir. Birinci sınıfın sonunda, çocuğa uygun eğitim-öğretimin sağlanmasına rağmen çocukta bu becerilerde yetersizlikler olması durumunda öğrenme güçlüğü olup olmaması açısından çocuğun değerlendirilmesi uygun görülmektedir. Bu anlamda ilkokul çağındaki öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun daha ilkokulun ilk yıllarından itibaren akranlarına göre farklı olduğu tespit edilmektedir. Çocukta gözlemlenen bu yetersizliklerle ilgili olarak çocuğun kendisi, öğretmeni ve çocuğun birincil bakıcısı çoğunlukla nasıl baş edeceklerini bilemektedir. Çocuk çevresindekiler tarafından "zor öğrenen birey, sorumsuz, tembel, akademik çalışmalar konusunda isteksiz" birey olarak adlandırılmaktadır.

İlkokul çağındaki öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun daha ilkokulun ilk yıllarından itibaren akranlarına göre farklı olduğu tespit edilmektedir.

Okulun daha ilk yıllarından itibaren okul ve aile ortamında yaşadığı zorluklar nedeniyle bu çocukların aldıkları belirli etiketler uygun sosyal ve duygusal beceriler geliştirmesini olumsuz yönde etkilemekte, hatta çocuğun olumsuz davranışlar geliştirmesine neden olmaktadır. Okullarda çocukların kuracakları arkadaşlık ilişkileri çocuklarda öz saygı kavramının oluşması konusunda hayati bir öneme sahiptir. Sadece derslerdeki birliktelik değil çocukların birlikte zaman geçirdikleri her etkinlik bu açıdan büyük bir öneme sahiptir. Okul yıllarında çocuklar arasındaki sosyal ilişkiler büyük oranda yazılı olmayan kurallar tarafından şekillenir. İlkokulun son yıllarından itibaren ortaokulun ilk yılları arasında (8-12 yaş civarı) çocuklar arasında aynı cinsiyetten arkadaş seçme eğilimi ağırlıktadır. Çocuklardaki bu eğilimin boyutu çocuktan çocuğa göre değişebilmektedir. Araştırmalara göre ilkokul yıllarının başında bulunan çocuklar ile ileriki dönemdeki çocukların arkadaş seçme ölçütleri farklılık göstermektedir. Örneğin 6-8 yaşlarındaki çocuklar birlikte oyun oynayıp oyuncaklarını paylaşacağı arkadaşlarını seçerken, 9-11 yaşlarından itibaren bu ölçüt yardım etme-edilme, güven ve bağlılık ölçütlerine dönüşmektedir.

Okul çağında arkadaşları tarafından yaşın gerektirdiği oyun becerileri, sosyal beceriler ve akademik beceriler açısından akranlarına göre "farklı" görünen çocuklar okul ortamında çeşitli dezavantajlarla ve farklı tutumlarla karşılaşmaktadırlar. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar da okullarda aynı zorluklarla karşılaşabilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların bir özelliği de kendi davranışlarının diğer insanlar üzerindeki etkisini anlamlandırmada yaşadıkları zorluklardır. Bu durum özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların arkadaşları tarafından kabul edilmesini zorlaştırmakta ve çocukların sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar bu dönemde okul kurallarını bilmelerine ve anlamalarına rağmen kurallara uyma konusunda zorluk yaşayabilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar bazen dil gelişiminde ve bilgileri hatırlamada yetersizlik yaşayabilmekte, bu da çocukların bilgileri organize etmede problem yaşamasına neden olmaktadır. Örneğin isim ve telefon numaralarını hatırlayamama ya da arkadaşlarından ödünç aldığı eşyaları geri vermeyi unutma gibi davranışlar ile arkadaş ilişkilerini tehlikeye sokabilmektedirler. Ayrıca sonuçlarını düşünmeden yaptıkları dürtüsel konuşmalar ile çevrelerindeki insanları ve arkadaşlarını kızdırabilmektedirler.

Bu dönemdeki çocuklar dil becerilerindeki yetersizliğe bağlı olarak sosyal yaşamlarında önemli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Sınıfta ya da arkadaşları arasında bu yetersizlikten dolayı sınıf içi etkinliklerde ve iletişimde geri planda kalabilmektedir. Bu çocuklar hem akranları arasındaki konuşmaları takip etmekte zorlanırlar hem de mizahi durumları anlamada sorunlar yaşayabilmektedir. Çünkü bir şakanın ya da mizahi durumun ana temasını anlamlandıramayabilirler. Yanlış kelime seçimi ya da anlaşılır olmayan ifadeler nedeniyle sosyal ortamlarda çeşitli gaflar yapabilirler. Oyunların ya da derslerin kurallarını yeteri kadar anlayamamaları bu ortamlardan kendilerini uzak tutmalarına ve sosyal-duygusal açıdan yaşıtlarından ya da arkadaşlarından geride kalmalarına neden olabilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların kendilerini toplumdan soyutlama durumlarının ilerlemesi çocuğun depresyona girmesine neden olabilir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bazı çocuklar davranış konusunda eksikliklerini kapatma amacıyla taklit yoluna gidebilir, sosyal ortamlarda arkadaşlarını gözleyerek onlarla aynı davranışı gösterirler. İlk ve ortaokul düzeyindeki öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sosyal statülerindeki duyarlılık nedeniyle erken özel eğitim müdahale eğitimlerine alınmaları son derece önemlidir. Yaşın ilerlemesi ile birlikte çocuklar bu tür programlara katılma konusunda isteksizlik göstermektedir. Bu konuda oluşabilecek bir diğer sorun da öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların kendi durumlarını sınıf arkadaşlarından gizlemek amacıyla bu tür eğitim programlarına katılmak istememele-

ridir. Bu öğrenciler karşı cinse ve topluma karşı mahcup olma endişesiyle ilerleyen yıllarda öğrenme güçlüğünü ortaya çıkaracak ya da kendi yetersizliklerine vurgu yapacak programlara dâhil olmamaktadır.

İlk ve ortaokul düzeyindeki öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal statülerindeki duyarlılık nedeniyle erken özel eğitim müdahale eğitimlerine alınmaları son derece önemlidir.

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan hem çocuklarda hem de yetişkinlerde benmerkezcilik anlayışı görülmektedir. Genellikle kendi ihtiyaçlarına ve kendi kaygılarına yönelik hassasiyetleri nedeniyle diğer insanların başarılarını ya da kendilerine yapılan eleştirileri kendi açılarından rahatsız edici bir durum olarak yorumlarlar.

İlkokul döneminde öğrenme güçlüğü olan çocukların bilişsel beceri özelliklerinin neler olduğunu düşünüp tartışınız?

Ergenlik Dönemi Sosyal Duygusal Gelişim

Ergenlik döneminin en tipik özelliklerinden birisi bu dönemdeki gençlerin dünyanın kendi eksenleri etrafında döndüğünü düşünmeleridir. Gençlerin bu dönemde öznel ve nesnel gerçeklikler arasındaki ayırt edicilikleri üst seviyeye çıkmaktadır. İstedikleri her şeyin gerçekleşmeyeceğini, söyledikleri ya da düşündüklerinin her zaman doğru olmadığını ve farklı insanlar tarafından farklı düşüncelerin dile getirilebilir olduğunu fark etmeye başlarlar. Buna bağlı olarak ergenlik döneminde gençler zamanlarının çok büyük bir kısmını kendi duygu, düşünce ve deneyimlerini diğer insanlarınkiyle karşılaştırarak harcamaktadırlar. Bu süreç sonlandığında ise ergenlerde bağımsız görüş ve karar alma becerileri oluşmaktadır. Yetişkinliğe ilk adımın atıldığı bu dönemde yetişkinliğin sorumluluklarından çok yetişkinliğin verdiği ayrıcalıklar ergenler için daha cezbedici olmaktadır. Aileye yaklaşım konusunda da davranış ve tavırları ile aksini gösterseler de ergenler bu dönemde ailelerinin rehberliğine, sevgisine ve kendilerini korumalarına çok ihtiyaç duymaktadırlar.

Öğrenme güçlüğü yaşayanlar ergenlerin ise ergenliğin getirdiği risklerden etkilenmemeleri normal gelişim gösteren akranlarına göre çok daha hayati önem taşımaktadır. Yavaş gelişim gösteren bu gençler bilişsel farkındalık, duygusal olgunluk ya da bilgiyi işleme ve karar verme süreçlerinin oluşmaması gibi yetersizliklerle karşılaşabilirler. Örneğin bu dönemdeki bir kız, bir erkek arkadaşının ya da yetişkinin kendisine kötü bir amaçla yaklaştığının ya da arkadaşlık kurduğunun farkına varamayabilir ya da bir erkek, arkadaşları tarafından hırsızlık ya da uyuşturucu gibi tehlikeli ve zararlı konularda kendisinden yardım istendiğinde öğrenme güçlüğünden kaynaklı bilişsel ve duygusal yetersizlikler nedeniyle tehlikeli olan durumların farkına varamayabilir. Arkadaşları ile iyi sosyal ilişkiler kuramamış öğrenme güçlüğü yaşayan ergenler bazen kendilerinin yapmadığı ya da istemediği bir durumu savunur hale gelebilirler. Bu durumun nedeni arkadaşları arasında kendini ispatlama ve arkadaş grupları içerisinde yer alma isteklerinden kaynaklanabilir. Duygusal yakınlık ya da sosyal çaba ile arkadaş gruplarında yer alamamaktansa, tutarsız ve uygun olmayan davranışlarla gruplara katılmayı daha kolay görürler. Bu uğurda yanlış olduğunu düşündükleri alkol ya da uyuşturucu kullanmaktan da çekinmezler. Yapılan bazı araştırmalarda cinselliğin de kendine güveni düşük ergenler için bu amaçla kullanıldığı hatta öğrenme güçlüğü yaşayan kız ergenlerde görülen hamileliklerin bu nedenden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu dönemdeki her genç gibi özel öğrenme güçlüğü yaşayan ergenler de birincil bakıcılarının davranışlarını model almaktadırlar. Ebeveynlerin bu dönemde destekleyici, güven ve sorumluluk verici olmaları öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin olumsuz etkilenmemesi açısından oldukça önemlidir. Bu dönemde birincil bakıcıların çocuklarına karşı sergiledikleri gereksiz otoriter ve baskıcı tutumlar çocuklarının uygun sosyal-duygusal iletişim ve etkileşim becerileri geliştirmelerini olumsuz yönde etkilemekte ve ergenlerin anti sosyal davranışlar geliştirmesine neden olabilmektedir. Aileleri ile devamlı çatışma halinde olan ergenler ise duygusal destekten yoksun kalabileceğinden arkadaşlarıyla sosyal ilişki geliştirmede ve duygusal bağ oluşturmada sorunlar yaşayabilmektedir. Bu dönemde okulda da başarısızlık yaşanması durumunda ergenler belirgin bir şekilde anti-sosyal davranışlar sergilemekte ve mutsuz oldukları kolaylıkla fark edilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ergenler birincil bakıcılarının davranışlarını model almaktadırlar.

Genç Yetişkinlik Dönemi Sosyal Duygusal Gelişim

Bu dönem ile birlikte kariyer ya da okul için evden ayrılma ve bunlarla birlikte dünyanın geniş ve o kadar etkileyici büyüsüne kapılma tüm insanlar için stresli ve bir o kadar da zor bir durum yaratmaktadır. Bu dönemde ergenlik sona ermekte ve genç yetişkinliğe geçiş (transition) süreci başlamaktadır. Okul öncesi eğitim döneminden itibaren öğrenme güçlüğü yaşayan birey akademik, sosyal, duygusal, uygun davranış geliştirme ve günlük yaşam becerileri kapsamında yeterli ve uygun desteği aldığında genç yetişkinliğe daha kolay geçiş yapabilmektedir. Bu genç yetişkinliğe hazırlık ve geçiş süreci öğrenme güçlüğü yaşayan gençler için herhangi bir tanısı olmayan akranlarına göre daha zor olmaktadır. Bu dönemde sosyal ve duygusal bağımsızlığın kazanılmış olmasına rağmen akademik becerilerde, sorumluluklarını yerine getirme, bağımsız yaşam becerilerinde ya da bağımsız bir kişilik oluşturmada bu bireylerde birçok problemle karşılaşılmaktadır. Düşük benlik algısı bu dönemde problemlerin daha yoğun yaşanmasına neden olmaktadır. Alanyazına göre, bu dönemdeki öğrenme güçlüğü yaşayan gençlerin kendi hayatlarından beklentileri tanısı olmayan akranlarına oranla çok daha düşüktür. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yaşan öğrenme güçlüğü olan bireylerin okullarını bitirmede akranlarına göre daha isteksiz, 18 yaşından sonra kendi başlarına bağımsız yaşamak yerine evde birincil bakıcılarının yanında yaşamaya daha meyilli oldukları görülmektedir. Okul dışı zamanlarını ise arkadaşlarıyla geçirmek ve sosyalleşmek yerine yarı zamanlı düşük maaşlı işlerde geçirmekte ve çok sık iş değiştirmektedirler. Dikkat eksikliği, dil yönünden öğrenme güçlüğü yaşayan ve öğrenme güçlüğü ile birlikte hiperaktivite problemi olan gençler ise yaşıtlarına göre daha düşük akademik başarı ve daha yüksek işsizlik riskiyle karşı karşıyadır. Bu olumsuzluklar da bireyin sosyal-kültürel gelişimine olumsuz katkı yapmaktadır. Sonuç olarak öğrenme güçlüğü, okulu bırakma, işsiz kalma, duygusal sorunlar yaşama, hayattan zevk almama durumları için bir risk unsurudur.

Bunlarla birlikte öğrenme güçlüğü yaşayan birçok genç gerek iş gerek ise öğrenim hayatlarını başarı ile devam ettirebilmektedir Araştırmalara göre gençlerin bu başarılarının arkasında bazı unsurlar daha etkilidir. Bu unsurların bazıları öz farkındalık, iş ahlakı, pozitif kişilik, etkili bir çevre desteği, olumlu okul deneyimleridir.

Öz Farkındalık: Üniversite hayatında başarılı olan öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler kendi zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olanlardır. Bu farkındalık onlara kendilerine uygun amaçlar belirlemede ve arkadaş ilişkilerinde nasıl davranmaları konusunda kendilerine yardımcı olmaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşadıklarının farkında olma aynı zamanda iş hayatında başarılı ya da başarısız olmalarını doğrudan etkilemektedir.

İş Ahlakı: Yetersizliklerinin farkında olan bu bireylerin kendilerinden beklenen başarıyı gösterebilmek için tanısı olmayan akranlarına göre daha çok ve farklı teknikler kullanarak çalışmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Olumlu Kişilik: Bir kişinin kendine duyduğu güven ile kişinin iş ve okul başarısı arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bununla birlikte kişinin sahip olduğu azim, iyimserlik, merak, adaptasyon gibi olumlu kişilik özellikleri okul yıllarında akademik başarıya, iş hayatında ise çalışma motivasyonunun artmasına etki etmektedir. Birey bu olumlu kişilik özelliklerini kazanma sürecinde birincil bakıcıları ve çevrelerinde etkileşime girdikleri kişileri rol model olarak almaktadır.

Etkili Bir Çevre Desteği: Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin okul ya da iş hayatında başarılı olmalarında aileleri, öğretmenleri, erkek ya da kız arkadaşları, iş yerindeki amirleri gibi hayatlarından önem arz eden kişilerin rehberliği çok önemlidir. Aileler ise farklı olarak öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının kişilik gelişimi, geleceğe yönelik plan ve hedef koyma, gerçekçi amaçlar belirleme konusunda daha önemli bir role sahiptir. Arkadaşlarının ve ailelerinin bu süreçteki tavsiyeleri ve verdikleri sosyal-duygusal destek öğrenme güçlüğü olan bireylere cesaret vermektedir.

***Olumlu Okul Deneyimleri*:** Üniversite hayatında başarılı olma bir kişinin lise ve önceki yıllardaki eğitimini ne şekilde geçirdiği ile doğrudan ilgilidir. Gerek okul çağı, gerekse lise dönemini başarılı bir şekilde geçirmiş öğrenme güçlüğü yaşayan bir genç üniversitede başarılı olmak için aynı şekilde gayret göstermektedir. Aynı şekilde lise ya da önceki eğitim dönemlerinde çevresindekilerle olumlu sosyal ve duygusal ilişkiler geliştirebilen bir genç üniversite ya da ileriki yaşamında da olumlu sosyal-duygusal ilişkiler geliştirebilmektedir.

SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİMİ ETKİLEYEN ETMENLER

Bireyin yaşantısında sosyal-duygusal gelişim iç içedir. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi bu iki gelişim alanı arasında da sarmal bir ilişki vardır ve biri diğerini etkiler durumdadır. Bu iki gelişim alanı aynı zamanda bireyin diğer gelişim alanlarından da etkilenmektedir. Sosyal-duygusal gelişimi yetersiz olan bireyler içe kapanıklık, sosyal iletişimde yetersizlik, arkadaşlık kuramama, çevreye uyum sağlamada zorlanma gibi benzer özellikte sorunlar yaşamaktadır. Ancak sosyal-duygusal gelişimi yetersiz olan bireyler benzer özellikler göstermesine rağmen, bu bireylerin sosyal-duygusal gelişimleri farklı etmenlerden etkilenebilmektedir. Örneğin, bazı bireyler otizm spektrum bozukluğuna bağlı olarak, bazıları üstün yetenekliliğe bağlı olarak bazıları ise zihin yetersizliğine bağlı olarak sosyal-duygusal açıdan yetersiz olabilmektedir. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar,

akranlarına göre farklı öğrenme özelliklerine sahip olmaları açısında zaman zaman sosyal-duygusal gelişim sorunları yaşayabilmektedir (Güzel Özmen, 2015). Alanyazına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların çoğu okullarda problem davranış sergilemektedir (Hallahan, Lloyd, Kaufman, Weiss ve Martinez, 2005).

Özel eğitim tanısı olan ya da olmayan çocuklar problem davranış gösterdiğinde, uzmanlar genellikle çocukların neden problem davranış sergilediklerini belirlemektedir. Çocukların problem davranış gösterme nedeni olarak öncelikle aileler suçlanmaktadır. Ailelerin çocuklarını iyi yetiştirmedikleri öne sürülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların problem davranışlarının nedenleri de ailelerin çocuk yetiştirme tarzına, nörolojik nedenlere ve çocuğun bulunduğu çevredeki kişilerin karakteristik özelliklerine bağlanmaktadır. Aslında, çocuğun sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlarının nedenleri tek bir nedene bağlanmamalı, karşılaşılan problemler bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmelidir.

Çocuğun sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlarının nedenleri tek bir nedene bağlanmamalı, karşılaşılan problemler bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmelidir.

Özel öğrenme güçlüğü olan birey fiziksel ve zihinsel olarak akranlarıyla tamamen benzer özellik gösterse de çoğunlukla akademik olarak başarısızlık yaşamaktadır. Okuma, yazma, matematik gibi akademik alanlarda yaşadıkları bu sorunların nedenleri bu bireyler çevresindekiler tarafından yeterince algılanamamakta ve bu başarısızlıklardan genellikle çocuğun kendisi sorumlu tutulmaktadır. Özellikle bireyin yaşadığı bu akademik sorunlar bireyin sosyal-duygusal gelişimini doğrudan etkilemektedir.

Düşük akademik performansın özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin akranlarıyla ilişkilerini nasıl etkileyebileceğini düşünüp tartışınız.

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin sosyal-duygusal yaşantısını etkileyen etmenler: Bireyin kendi karakteristik özellikleri, biyolojik unsurlar, aile bireyleri (yakın çevresi), arkadaş çevresi, okul ortamı ve toplum (kültürel yapı) olarak sıralanabilir. Özel öğrenme güçlüğü olan birey kendisini akranlarına göre yetersiz hissedeceğinden kendisine saygı ve güven duygusu azmaktadır. Buna bağlı olarak grup etkinliklerine katılmayı reddedip, daha çok kendi başına yapabileceği

bireysel faaliyetleri tercih etmektedir. Bu durum bireyin anti-sosyal, dışa bağımlı, işbirliği kuramayan bir birey olarak algılanmasına neden olabilmektedir. Buna ek olarak, özel öğrenme güçlüğü olan birey nasıl arkadaşlık kuracağını bilemediği için yalnız kalabilir ya da akranları içerisinde uzun süreli ilişkiler oluşturamayabilir (Hallhan ve diğ., 2005).

Ailenin Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi

Bireyin yaşamında aile her anlamda büyük etkiye sahiptir. Bireyin kişiliğinin oluşturulmasında, öğrenmesinde aile her zaman en büyük etkiye sahiptir. Bu anlamda aile bireyin sosyal-duygusal gelişiminin şekillenmesinde de oldukça etkilidir. Aileler bir çocuğa sahip olduklarında, çocukları ile ilgili genellikle büyük beklentiler içerisindedirler ve çocuklarının tam, eksiksiz, kusursuz ve özellikle her alanda başarılı olmalarını beklemektedirler. Ancak aileler bazen otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, down sendromu gibi farklı gelişen çocuklara sahip olduklarında bu beklentilerinde yeniden düzenlemeler yapmaları gerekmektedir. Aileler zihin yetersizliği, otizm gibi belirgin bir şekilde yetersizlik durumunda beklentilerinde rahatlıkla düzenlemeler yapabilirken, özel öğrenme güçlüğü olan bireylere sahip olduklarında çocukları ile ilgili hedeflerini belirlemekte oldukça güçlük yaşamaktadırlar. Çünkü bu bireyler genel anlamda zihinsel ve fiziksel olarak normal bir gelişim göstermektedir. Aileler çocuklarının akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal olarak yaşadıkları sorunları anlamlandırmakta zorlanmaktadırlar. Aileler çocukları bir işi başaramadıklarında, sorumluluklarını yerine getiremediklerinde, derslerinde başarısız olduklarında hayal kırıklığı yaşayabilirler. Bu noktada, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların başarı ve başarısızlık durumlarında ailelerin davranışları, yaklaşımları ve çocukları ile iletişim biçimleri son derece önemlidir. Bazen aileler çocuklarını tembel, dikkatsiz, sorumsuz olmakla suçlayabilmekte hatta cezalandırabilmektedir (Smith ve Strick, 2010). Ailelerin bu tutum ve yaklaşımları ise özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkilemekte ve buna bağlı olarak çocuklar problem davranışlara yönelebilmektedir.

Ailelerin olumsuz tutum ve yaklaşımları özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkilemekte ve buna bağlı olarak çocuklar problem davranışlara yönelebilmektedir.

Ailenin tutum ve yaklaşımlarının yanında, ailenin sosyo-ekonomik durumu, aile içi bireylerin iletişimi, anne-babanın birliktelik durumu, kardeş sayısı, anne-babanın çalışma şartları ve ailenin eğitim durumu da tüm çocuklarda olduğu gibi özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin de sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilemektedir. Aileler çocuklarını olumsuz bir şekilde etkilemek istememektedir. Ancak aileler akranlarına ya da kardeşlerine göre farklı gelişen özel öğrenme güçlüğü olan çocuğuna uygun yaklaşım stratejilerini, çocuğu için uygun özel eğitim destek hizmetlerine nasıl ulaşacağını bilemediği için bu çocuklar sosyal, duygusal ve akademik açıdan yeterli gelişimi gösterememektedir (Smith ve Strick, 2010).

Ailelerin demografik bilgi özelliklerinin neleri kapsayabileceğini düşünüp tartışınız.

Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimine Çevresel Unsurların Etkisi

Ekolojik yaklaşıma göre aile ve akrabalar çocuğun yakın çevresini oluşturmaktadır. Akranları, okul çevresi, yaşadığı ortam ve toplum ise çocuğun uzak çevresini oluşturmaktadır ve çocuk tüm bu çevrelerden bir şekilde etkilenmektedir. Aileden sonra çocuğun hayatında etkili olan ikinci yapı çocuğun akranları ve okul çevresidir. Sosyal ve duygusal gelişim açısında yeterlilik gösteren bir çocuk, çevresindekilerle işbirliği içerisindedir, paylaşımcıdır, selamlaşmaya önem verir, çevresindekilerle olumlu iletişim ve etkileşim kurar, sohbete katılır ve sohbet başlatabilir (Pierangelo ve Giulani, 2006). Ancak çocuk bulunduğu çevrede akranları ve öğretmenleri tarafından dışlanır ve cezalara maruz kalırsa, çocuk sosyal ve duygusal yaşantısını bulunduğu ortamda sürdürebilmek için kendine göre bir takım çözüm önerileri geliştirebilir. Örneğin, çocuk aşırı hareketli davranabilir, akranlarını ya da çevresindekileri rahatsız edebilir, içine kapanabilir.

Sosyal duygusal olarak yetersiz olan özel öğrenme güçlüğü olan bireyler bu yetersizlerinden, bireysel özelliklerine ve yetersizliğe neden olan etmenlere göre farklı şekillerde etkilenebilmektedir. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olan her çocuk sosyal-duygusal açıdan yetersiz değildir.

Okul Ortamının Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimine ve Davranışlarına Etkisi

Okul ortamında öğrenme güçlüğü olan çocuğu etkileyecek birçok etmen vardır. Özellikle yöneticilerin ve öğretmenlerin hem öğrenme güçlüğü olan çocukları hem de diğer çocukları olumsuz davranmaya sürükleyecek etmenleri belirleyip, kontrol altına almaları gerekmektedir. Bu anlamda tüm çocuklar için olumlu ve demokratik bir okul ve sınıf ortamı oluşturmak son derece önemlidir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimini ve davranışlarını etkileyen etmenler şöyle sıralanabilir:

- Özel öğrenme güçlüğü olan birey okul ortamında en çok öğretmenin yönergelerini ve öğretimi anlamada zorluk çekmektedir. Yönergeleri anlamlandıramayan ve uygun yanıt veremeyen çocuk kendisini yetersiz hissedebilir ya da çevresindekiler tarafından yetersiz olarak görülebilir. Bu durum ise çocuğun zayıf bir kişilik geliştirmesine neden olabilmektedir. Çocuğa verilen yönergelerin açık ve anlaşılır olması, çocuğun seviyesine uygun olması yönergeleri anlaşır kılacaktır.
- Diğer bir etmen ise beklentilerdir. Çocuktan istenen beceriler çocuğun seviyesine göre ya çok yüksek ya da çok düşük olabilir. Bu durumda çocuğun zamanla problem davranış sergilemesini tetiklemektedir.
- Öğretmenin özel öğrenme güçlüğü olan bireye yaklaşımı çocuğun yaşam kalitesinde kilit bir noktaya sahiptir. Özellikle kaynaştırma ortamlarında bu çocukların öncelikle öğretmenleri tarafından kabul görmesi gerekmektedir. Öğretmen farklı gelişen bir öğrenciyi benimseyip ve önem verdiği takdirde çocuğun çevresinde bulunan tanısı olmayan akranları ve bu akranlarının aileleri de çocuğa karşı olumlu ve destekleyici bir yaklaşımda bulanacaktır. Bu anlamda öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerinin bireysel ve kültürel özelliklerini dikkate alması ve çocuklara karşı tutum ve davranışlarında düzenlemeler yaparak öğrenme güçlüğü olan ya da akranlarına göre farklı gelişen çocuklara olumlu tutumlarda bulunmaları son derece önemlidir. Öğretmenin tüm çocuklar için iyi bir rol model olması gerekmektedir. Buna ek olarak, öğretmenin çocukların davranışlarını olumsuz ve aşağılayıcı bir tavırla eleştirmesi, çocukların davranışlarına karşı uygun dönütler vermemesi durumu çocukları olumsuz yönde etkilemektedir.
- Son olarak, okul yönetiminin ve öğretmenlerin disiplin kurallarını uygulama esnasında sergilemiş oldukları tutarsız, kararsız ve aşırı otoriter, baskıcı tutumları da çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine ve davranışlarına olumsuz etki yapmaktadır.

SOSYAL DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL ÖZELLİKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Özel öğrenme güçlüğü ergen ve yetişkin nüfusun sosyal-duygusal becerilerinin ve davranışlarının değerlendirilmesi oldukça güçtür. Bu durumun temel nedeni araştırmacıların çok farklı teknikler kullanması, çok farklı katılımcıların değerlendirilmesi ve değerlendirme sürecinde çok farklı teorik bakış açılarına dayalı tekniklere gereksinim duyulmasıdır. Bunlara ilave olarak ergen ve yetişkinlerin sosyal duygusal özelliklerini araştırmak için kullanılan ölçme araçlarının kapsamının sınırlı olduğunun da unutulmaması gerekir. Bu nedenle gerek tanısı olmayan çocukların gerekse özel öğrenme güçlüğü olan çocuk ve ergenlerin sosyal-duygusal ve davranışsal özellikleri dikkatli bir şekilde değerlendirilmelidir. Çünkü bu değerlendirme sonuçları bu bireyler için gerçekçi amaç ve kazanımlar belirlemeye, eğitim-öğretim sürecinde uyarlamalar yapmaya ve etkili araştırmalar yapmaya olanak sağlamaktadır.

Sosyal-duygusal gelişim özelliklerinin değerlendirilmesinde farklı yaklaşımların kullanılması araştırmacıların, bireylerin birçok gelişim ve kişilik özelliklerini farklı açılardan incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bu değerlendirme sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi için kabul edilebilir davranış ölçütlerinin belirlenmesinde toplumsal ve kültürel faktörlerin uzmanlar tarafından göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Kültürler arası farklılığın dikkate alınmadığı durumlarda sosyal-duygusal gelişimi etkileyen etmenlerle ilgili değerlendirme yapmak oldukça güçtür. Ne yazık ki özel öğrenme güçlüğü ya da hiperaktivite bozukluğu yaşayan ergenlerle ve yetişkinlerle yapılan bazı araştırmaların yapı geçerliliği kendini değerlendirmeye dayalı kişilik ya da başarı sonuçlarını tahmin etmeye dayalı uygulamalardır. Bu anlamda, özel öğrenme güçlüğü ya da hiperaktivite bozukluğu tanılı ergen ya da yetişkinlerle ilgili çevresel unsurlar, katılım ya da refah gibi değişkenler arasındaki ilişkileri daha iyi açıklamaya dönük çalışmalara ihtiyaç vardır.

Özel öğrenme güçlüğü olan ya da hiperaktivite bozukluğu yaşayan ergen ve yetişkinlerin sosyal-duygusal gelişimini inceleyen birçok araştırmacının "Risk ve Esneklik" modelini kullandığı görülmektedir. Bu model kişide etki yapan yakın ve dış çevresiyle ile ilgili etkenleri dikkate almaktadır. Bu durumu şu şekilde ifade edilmiştir:" *Risk ve Esneklik Modeli bireyin adaptasyon ve gelişimine yönelik olumsuz yaşam koşulları içerisinde olumlu sonuçlar alabilme durumudur*" Bu model aynı zamanda süreç çıktılarının belirlenmesi konusunda da bilgilendirmeyi amaçlamaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü olan ya da olmayan ancak sosyal-duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayan bireylerin kapsamlı bir değerlendirmeye gereksinimleri

vardır. Sosyal beceriler, a) çocuğun genel ve özel sosyal beceri eksikliklerini belirlemek, b) uygulanan öğretim programının etkililiğinin belirlemek için değerlendirilir. Sosyal beceri eksikliği genellikle edinim eksikliği, performans eksikliği ve akıcılık eksikliği olarak gruplanabilir (Sola ve Gümüş, 2013).

Değerlendirme sürecine ilişkin en büyük sorun, etkili müdahale teknik ve düzenlemelerini belirlemektir. Dolayısıyla iyi bir değerlendirme bireyin eğitim-öğretim ve öğrenme ortamları ile ilgili gerekli düzenlemeleri yapma sürecine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü olan ya da olmayan çocukların sosyal-duygusal ve davranışsal özelliklerinin değerlendirilmesi sürecinde çoklu kaynak, çoklu kişilerden ve çoklu ortamlardan veri toplanması değerlendirme sonuçlarını daha anlamlı kılacaktır. Sosyal-duygusal ve davranışsal özelliklerin değerlendirilmesinde kullanılan çok farklı teknik ve yöntemler vardır.

Gözlem

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Gözlem farklı ortam ya da durumlarda farklı kişiler tarafından rahatlıkla uygulanabilecek bir tekniktir. Gözlemlenen kişi ile ilgili herhangi bir iş ile uğraşırken ya da ders anında veri toplanabilir. Gözlem bilimsel veri toplama tekniklerinden biri olup biçimsel olarak; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem olarak üçe ayrılır. Yapıldığı ortamlara göre doğal ortamda ve yapay ortamda gözlem olarak ikiye ayrılır. İyi bir gözlem verisi elde etmek için, gözlem tekniği uygulama sürecinde bilimsel araştırma basamakları ve gözlem tekniği uygulama basamaklarının takip edilmesi gerekmektedir.

Gözlem, özel öğrenme güçlüğü olan ya da olmayan çocukların sosyal-duygusal ve davranışsal özellikleri ile ilgili karar verme sürecine katkı sağlamakta ve merak edilen bir durum hakkında önemli veriler elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukla ilgili öğretmenler ve birincil bakıcılar gözlem verisi toplayabilir.

Görüşme (Mülakat)

Görüşme, görüşme yapan kişi ile görüşme yapılan kişi arasında belli bir konuda o kişinin görüş, düşünce ve bilgilerini açığa çıkarmayı amaçlayan konuşmalardır. Görüşme bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek gerektiğinde başvurulan veri toplama tekniklerinden birisidir. Görüşme yapısına göre; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olarak üçe ayrılır ancak görüşme yapılan kişi sayısına göre bireysel ya da odak grup görüşmesi diye ikiye ayrılır. Görüşme tekniği uygulanırken dikkat edilmesi gereken bazı önemli

noktalar vardır: görüşmenin yapıldığı ortam ve zaman önemlidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Görüşme tekniği özel öğrenme güçlüğü olan çocuk hakkında derinlemesine bilgi toplamak için en ideal tekniktir. Bu teknik ile çocuğun geçmiş yaşantılarına dönük bilgiler elde edilerek çocuk için daha doğru ve kapsamlı müdahale programları geliştirilebilir. Görüşme rehber öğretmen ile birincil bakıcı, özel öğrenme güçlüğü olan çocuğun sınıf öğretmeni ya da branş derslerine giren diğer öğretmenler ile birincil bakıcılar arasında gerçekleşebilir. Okul rehber öğretmeni ile diğer öğretmenler arasında da görüşme yapılabilir.

Bu görüşmeler esnasında çocukla ilgili birçok konuda bilgi toplanabilir. Dolayısıyla özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal-duygusal ve davranışsal özellikleri hakkında da bu teknikle bilgi elde edilebilir.

Kendi Kendini Değerlendirme

Bu yöntem ile kişinin kendi sosyal becerilerini değerlendirmesi beklenmektedir. Bu yöntem kişinin kendisini nasıl değerlendirdiği, kendisine yönelik yeterlilik, yetersizlik ve beklentilerin farkında olup olmadığını belirlemeye yardımcı olur. Dolaylı yoldan toplanan bilgilerle kişinin kendisine ait bilgileri karşılaştırma imkânı olur. Ancak bu yöntem ile toplanan bilgiler sübjektif bilgiler olması nedeniyle çok fazla ya da tek başına kullanılan bir yöntem değildir.

Sosyometri

Sosyometri tekniği; grup içindeki fertlerin birbirlerine olan sosyal mesafelerini gösteren grubun sosyal yapısına işaret eden bir tekniktir. Bu teknik *"Kimdir-Bu"* tekniğinin sonuçlarıyla birlikte birbirini destekleyici olarak kullanıldığı takdirde olumlu sonuçlar verebilir. Bu teknik kapsamında en sık akran isimlendirmesi yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem ile gruptaki en çok sevilen ve hiç sevilmeyen öğrencilerin tespiti yapılabilir. Sınıfta birlikte çalışacak grupların birlikte oturacak kişileri tespit ederek daha faydalı çalışacak olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmak için kullanılabilir.

Sosyal-duygusal ve davranış sorunu yaşayan özel öğrenme güçlüğü olan ya da diğer çocukların değerlendirme sürecinde bu çocukların akranlarından da bilgi elde edilebilir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuğun sosyal yeterliliklerini belirlemek için akranlardan görüşme ya da sosyometri tekniği ile bilgi toplanabilir. Bu yolla, çocuğun akranları içerisinde kabul edilme düzeyi, liderlik özellikleri, saldırganlık, dışa ve içe yönelim davranışları hakkında bilgi elde edilebilir.

Davranış Derecelendirme Ölçekleri

Bu araçlar bilimsel olarak geçerlilik ve güvenirliği sağlanmış araçlar olabileceği gibi kontrol çizelgeleri, kaba değerlendirme formları, sosyal yeterliliği değerlendirmeye yönelik anketler de olabilir. Ancak sosyal yeterlilik ya da sosyal-duygusal ve davranış özelliklerini değerlendirmede ölçeklerin kullanılması bizlere daha objektif bilgiler sağlayacaktır.

SOSYAL, DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL GELİŞİMİ DESTEKLEYİCİ BİLİMSEL DAYANAKLI STRATEJİ VE YÖNTEMLER

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin çocuklarda akademik becerilerde yetersizliğe ek olarak sosyal-duygusal gelişimlerinde yetersizlik ve problem davranış göstergeleri tespit ettiklerinde, öncelikle bir değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi bu değerlendirme esnasında çoklu kaynaklardan (aileden, uzmandan, psikologdan, çocuğun diğer öğretmenlerinden, okul psikolojik danışmanından ve arkadaşlarından) bilgi elde etmesi, çocuğa ait yazılı doküman ve belgelerin incelenmesi gerekmektedir. Öğretmenler bu değerlendirme çalışmaları sonucuna bağlı olarak yapacakları uygulamaları çocuk için hazırladıkları bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) içerisine koyabilir ya da ayrı olarak planlayabilirler. Öğretmenlerin ya da ailelerin çeşitli nedenlerle sosyal-duygusal açıdan geride kalmış ya da problem davranış sergileyen öğrenme güçlüğü olan çocukları destekleyici bilimsel dayanaklı uygulamaları, strateji ve yöntemleri uygulamaları gerekmektedir.

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Yetersizliklerini Destekleme ve Problem Davranışlarına Müdahale

Öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal-duygusal gelişim yetersizliklerini destekleme ve problem davranışlarına müdahale sürecinde öncelikle çocuğun eğitsel gereksinimini ve problem davranışlarının işlevlerini belirlemek gerekmektedir. Bu müdahale sürecinde davranışçı, bilişsel ve ekolojik (çevresel) yaklaşımlardan faydalanarak bütüncül bir yaklaşım takip edilmesi müdahale sürecini daha etkili kılmaktadır. Davranışçı yaklaşıma göre problem davranışın işlevini belirleyip bir müdahale planı geliştirmek gerekmektedir. Bu müdahale planını Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) stratejilerinden yararlanılarak hazırlanmaktadır. Son zamanlarda, özellikle Olumlu Davranış Desteği (ODD) müdahale yöntemi oldukça yaygın bir şekilde ABD'de uygulanmaktadır. Bu müdahale yönteminin öğrenme güçlüğü olan bireyler için bireysel olarak uygulanması daha faydalıdır.

Bu anlamda, problem davranış sergileyen çocuk için okul ve aile işbirliği yaparak ve ODD stratejilerini kullanarak bir bireysel davranış müdahale programı geliştirmesi gerekmektedir.

Bireysel ODD müdahale planı basamakları (Crone ve Horner, 2003):

1. Öğrenci gereksinimini/hedef davranışı belirleme
2. Hedef davranışla ilgili ön veri toplama
3. Bireysel davranış değiştirme müdahale planını hazırlama
4. Müdahale planını uygulama
5. Uygulamayı ölçme ve değerlendirme

ODD stratejilerinin uygulanacağı bireysel davranış değiştirme planında en önemli aşama davranışın işlevini belirme aşamasıdır. Davranışın işlevi, uzmanlara nasıl bir müdahale süreci planlamaları gerektiği konusunda önemli bilgiler sunmaktadır. Alanyazına göre bir davranışın üç işlevi vardır: Olumlu pekiştireç elde etmek, olumsuz pekiştireç elde etmek ve duyusal uyaran/sosyal ilgi elde etmedir (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2005). Bireysel davranış değiştirme planı uygulama sürecince bazen sadece ODD stratejilerini uygulamak çocuklarda uygun davranış geliştirmek için yeterli olmayabilir. Bireysel davranış değiştirme planının başarılı olabilmesi için, öncelikle iyi bir işlevsel değerlendirme yapılmalıdır ve buna bağlı olarak çocuğu yetersizliğe sürükleyen etmenler belirlenmelidir. Diğer bir değişle, olumsuz davranışı tetikleyen etmenler kontrol altına alınmalıdır.

Bireysel Davranış Değiştirme Planı Örneği

Öğrencinin Adı:

Çocukla Çalışan Kişi (Aile, Öğretmen, Uzman vb.):

Problem Durum: A öğrenci, arkadaşlarının eşyalarını izinsiz almakta ve arkadaşlarına izinsiz bir şekilde günde 5 kez dokunmaktadır.

Problem Davranışın Gerçekleştiği Durum (Davranışın Öncülü): Bu davranış gün içerisinde farklı ortamlarda görülmektedir. A öğrencisi özellikle öğretmen ders anlatırken ya da bir etkinlikten bir etkinliğe geçerken bu davranışları gerçekleştirmektedir.

Hedef Davranış/Amaç 1: A öğrenci, 4-6 hafta içerisinde başkalarının eşyalarını kullanmaya ihtiyacı olduğunda izin isteyerek başkalarının eşyalarını kullanır.

Hedef Davranış/Amaç 2: A öğrenci, 4-6 hafta içerisinde başkalarına ne zaman ve nasıl dokunacağını açıklar.

Çevresel Düzenleme: Öncelikle A öğrencisinin herhangi bir eşyaya gereksinimi olup olmadığı tespit edilerek, ihtiyaçları giderilecektir. Evde, okulda, çevrede A öğrencisine uygunsuz dokunan olup olmadığı belirlenecektir. Öğretmenlerin A öğrencisine yaklaşımında eğer gerekli ise düzenlemeler yapılacaktır. Eğer olumsuz yaklaşımda bulunan kişiler varsa bu kişiler uyarılacaktır. A öğrencisinin olumsuz davranmasına neden olan etmenler öncelikle ortadan kaldırılacaktır.

Müdahale Planı: Bu süreçte, öncelikle uygun davranış odak öğrenciye öğretilir. Davranışın öğretilmesinde sosyal beceri öğretim programlarında yer alan öğretim yöntemlerinden yararlanılabilir. Örneğin, belirlenen davranışla ilgili öncelikle öğrenci bilgilendirilir, davranışa yönelik farkındalık yaratılır. Daha sonra davranışı öğreten kişi rol model olur, öğrenci ile davranışı canlandırır ve çocuktan davranışı prova yapması/denemesi istenir. Çocuk davranışı uygun biçimde gerçekleştirdiğinde çocuğun davranışı pekiştirilir. Çocuk davranışı uygun bir şekilde gerçekleştirene kadar davranış öğretimi devam eder.

Değerlendirme: Olumlu davranış öğreten uzmanın, yaptığı tüm çalışmalarla ilgili veri toplaması gerekmektedir. Eğer alınan kararlar, uygulanan stratejiler veri temelli olursa yapılan müdahalenin bilimsel dayanaklı bir çalışma olduğundan bahsedebiliriz.

Olumlu davranış desteğinin bileşenlerinin neler olduğunu düşünüp tartışınız?

Diğer Müdahale Teknikleri

Sosyal-duygusal gelişimde yetersizliği olan ve problem davranış sergileyen öğrenme güçlüğü olan çocuklarda öncelikle öz-saygı ve kendine güven davranışları geliştirilmelidir. Bu da ancak çocuğun çevresinde bulunan ve çocukla sosyal etkileşimde bulanan kişilerin, çocuğun duygu ve düşünceleri yeterince anlamalarına ve ona gerekli saygıyı göstermelerine bağlıdır. Öğretmen sınıf içerisinde etkili ve herkesi kapsayıcı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalıdır. Bu noktada öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olması gerekmektedir (Hallhan ve diğ., 2005).

Sosyal-duygusal açıdan yetersizliği olan bir bireye sosyal beceri öğretim programı hazırlanıp uygulanabilir. Sosyal beceri öğretim programlarının uygulanmasında ODD stratejilerinden yararlanılabilir, gömülü öğretim yöntemi takip edilebilir, bilişsel süreç yaklaşımı ve doğrudan öğretim yöntemleri kullanılabilir. Bu

süreçte olumlu davranışların pekiştirilmesi gerekmektedir. Olumlu davranışların pekiştirilmesi sürecinin planlanmasında UDA stratejilerinden yararlanılmalıdır. Bu süreçte öncelikle çocuğu tatmin edecek bir pekiştirecin belirlenmesi önemlidir. İkinci adım olarak pekiştireç uygulama (pekiştirme) tarifesinin (sabit oranlı pekiştirme, sürekli pekiştirme, ayrımlı pekiştirme, sembol pekiştirme ve değişken oranlı pekiştirme tarifesi) belirlenmesi gerekmektedir. Pekiştirme tarifesi belirlenirken davranışın işlevi göz önünde bulundurulmalıdır.

ÖNEMLİ NOKTALAR

- *İlkokul çağındaki öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun daha ilkokulun ilk yıllarından itibaren akranlarına göre farklı olduğu tespit edilmektedir.*
- *İlk ve ortaokul düzeyindeki öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal statülerindeki duyarlılık nedeniyle erken özel eğitim müdahale eğitimlerine alınmaları son derece önemlidir.*
- *Özel öğrenme güçlüğü olan ergenler birincil bakıcılarının davranışlarını model almaktadırlar.*
- *Çocuğun sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlarının nedenleri tek bir nedene bağlanmamalı, karşılaşılan problemler bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmelidir.*
- *Ailelerin olumsuz tutum ve yaklaşımları özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkilemekte ve buna bağlı olarak çocuklar problem davranışlara yönelebilmektedir.*

ÖZET

Sosyal-duygusal gelişim bireyin davranışları, akademik gelişimi gibi birçok alanı etkilemektedir. Tansı olmayan çocuklarda olduğu gibi özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için de sosyal-duygusal gelişim ve bireyin davranışsal özellikleri son derece önemlidir. Uygun sosyal ve duygusal beceri geliştiremeyen çocuklar birçok alanda başarısız olabilirler. Bireyin sosyal-duysal gelişiminin oluşumu yaşamın ilk yıllarından itibaren başlamaktadır. Sosyal-duygusal gelişim düzeyi çocuğun uygun davranış geliştirmesini de etkilemektedir.

Tanısı olmayan çocukların ya da özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal-duygusal ve uygun davranış geliştirmelerinde ailenin ve okulun önemi büyüktür. Anne-baba tutumları, disiplin anlayışı, eğitim-öğretim ortamı, okulun disiplin kuralları ve uygulaması gibi durumlar çocuğun uygun sosyal-duygusal ve davranışsal özellikler geliştirmesini etkilemektedir. Özetle çocuğa yaklaşım son derece önemlidir.

Sosyal-duygusal ve davranış sorunu yaşayan özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için uygun ve bilimsel dayanaklı müdahale planları belirlemek, planlamak ve uygulamak için öncelikle kapsamlı bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Görüşme, gözlem, sosyometri, ölçek gibi tekniklerle çocuğun sosyal yeterlilik düzeyine ilişkin veriler toplanabilir. Özellikle özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için bireysel müdahale planlamalarının yapılması daha etkili sonuçlar vermektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Bayhan, S. P. ve Artan, İ. (2004). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Yayınları.

Baysal Metin, N. (2016). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Crone, D. A. & Horner, R. H. (2003). *Building positive behavior support system in schools: Functional behavior assessment*. New York: Guilford Press.

Ekşi, A. (1990). Çocuk, genç, ana babalar. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2005). İşlevsel *değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1993). Çocuk ve ergen gelişimi (çeviren: Bekir Onur), Ankara: İmge Kitabevi.

Güngör, A. (2005). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve* öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Güzel Özmen, R. (2015). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), Özel *gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kaufman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics ve effective teaching*. Boston, MA: Pearson Education.

Pierangelo, R. & Giulani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical apprach foundations, assessment, diagnosis and teaching*. Boston, MA: Pearson Education.

Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in social-emotional efffectiveness. *Social Development*, *10*(1), 125- 127.

Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim* öğrenme ve öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi.

Smith, C. &e Strick, L. (2010). *Learning disabilities: A to Z*. New York, NY: Free Press.

Sola, C. ve Gümüş, T. (2013). Sosyal becerilerin değerlendirilmesi. S. Vuran, (Ed). *Sosyal yetersizliklerin geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Yavuzer, H. (1997). Çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitapevi.

6. BÖLÜM

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU

Dr. Öğr. Üyesi Kürşat ÖĞÜLMÜŞ - Kırıkkale Üniversitesi

Anahtar Kavramlar

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu

Amaçlar

Bu bölüm sonunda;

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu tanımlayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin özelliklerini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun nedenlerini ve yaygınlığını açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin tanılanması sürecini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler için uygun müdahale stratejilerini açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin ailelerine düşen rol ve sorumlulukları açıklayabilecek,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun Türkiye'de ki durumunu açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER

Giriş
Tanılama
Ayırıcı Tanı
Yaygın Belirtiler
Yaygınlık
Müdahale Stratejileri
Ailelerin Rol ve Sorumlulukları
Türkiye'deki Durum
Önemli Noktalar
Özet
Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Kitabımızın bu bölümünde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun (DE/HB) tanımı, tanılama süreci, ayırıcı tanıları, yaygın belirtileri, yaygınlığı, müdahale stratejileri, ailelerin rolleri ve son olarak Türkiye'deki durumu üzerinde durulacaktır. Dikkat eksikliği, yoğunlaşamama, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik gibi sorunlara neden olan DE/HB, çocukluk çağında en sık görülen ve klinik tanı gerektiren bir bozukluktur (Barkley, 2014; Kayaalp, 2008; Rappley, 2005). Bilim adamları tarafından DE/HB'ye sebep olabilecek genetik, biyolojik ve psikososyal etkenler üzerinde durulmakta ancak bozukluğa tam olarak neyin sebep olduğu bilinememektedir. DE/HB genellikle çok hareketli çocuklarla özdeşleştirilen bir kavram olmasına karşın Tablo 6.1'de görüldüğü üzere üç farklı görünüme sahiptir.

Tablo 6.1. DE/HB'nin üç farklı görünümü

1.	Bileşik görünüm	Dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri en az altı ay süreyle görülür.
2.	Dikkatsizliğin baskın olduğu görünüm	Son altı ay içinde, dikkatsizlik belirtileri görülürken hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri görülmez.
3.	Hiperaktivite ve dürtüselliğin baskın olduğu görünüm	Son altı ay içinde, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri görülürken dikkatsizlik belirtileri görülmez.

DE/HB belirtilerin görülme oran ve derecesine göre hafif, orta ve ağır şeklinde sınıflandırılmaktadır. DE/HB olan bireyler yaşadıkları ortamda, okulda ya da işte bozukluk ile karakterize olan bazı belirtileri sergilemektedirler. DE/HB'nin her bir görünümünde bu belirtiler farklılaşmaktadır. DSM-5'e (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) göre dikkatsizliğin baskın olduğu görünümde Tablo 6.2'de verilen belirtilerden 17 yaş ve altında olanlarda en az altı, 17 yaş ve üzeri olanlarda ise en az beşinin altı aydır sürmesi beklenmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Tablo 6.2. Dikkatsizliğin baskın olduğu görünüme ait tanı ölçütleri

a)	Çoğu kez, ayrıntılara özen göstermez ya da okul çalışmalarında (derslerde), işte ya da etkinlikler sırasında dikkatsizce yanlışlar yapar (örneğin ayrıntıları gözden kaçırır ya da atlar, yaptığı iş yanlıştır).
b)	Çoğu kez, iş yaparken ya da oyun oynarken dikkatini sürdürmekte güçlük çeker (örneğin ders dinlerken, konuşmalar ya da uzun bir okuma sırasında odaklanmakta güçlük çeker).
c)	Çoğu kez, doğrudan kendisine doğru konuşulurken, dinlemiyor gibi görünür (örneğin dikkatini dağıtacak açık bir dış uyaran olmasa bile, aklı başka bir yerde gibi görünür).
d)	Çoğu kez, verilen yönergeleri izlemez ve okulda verilen görevleri, sıradan günlük işleri ya da işyeri sorumluluklarını tamamlayamaz (örneğin işe başlar ancak hızlı bir biçimde odağını yitirir ve dikkatini dağıtır).
e)	Çoğu kez, işleri ve etkinlikleri düzenlemekte güçlük çeker; kullandığı gereçleri ve kişisel eşyalarını düzenli tutmakta güçlük çeker; dağınık ve düzensiz çalışır, zaman yönetimi kötüdür, zaman sınırlamalarına uyamaz.
f)	Çoğu kez, sürekli bir zihinsel çaba gerektiren işlerden kaçınır, bu tür işleri sevmez ya da bu tür işlere girmek istemez (örneğin okulda verilen görevler ya da ödevler; yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde, rapor hazırlamak, form doldurmak, uzun yazıları gözden geçirmek).
g)	Çoğu kez, işi ya da etkinlikleri için gerekli nesneleri kaybeder (örneğin okul gereçleri, kalemler, kitaplar, gündelik araçlar, cüzdanlar, anahtarlar, yazılar, gözlükler, cep telefonları).
h)	Çoğu kez, dış uyaranlarla dikkati kolaylıkla dağılır (yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde ilgisiz düşünceleri kapsayabilir).
i)	Çoğu kez, günlük etkinliklerinde unutkandır (örneğin sıradan günlük işleri yaparken, getir götür işleri yaparken; yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde, telefonla aramalara geri dönmede, faturaları ödemede, randevularına uymakta).

Hiperaktivite ve dürtüselliğin baskın olduğu görünümde Tablo 6.3'de verilen belirtilerden 17 yaş ve altında olanlarda en az altı, 17 yaş ve üzeri olanlarda ise en az beşinin altı aydır sürmesi beklenmektedir. Bileşik görünümde ise hem Tablo

6.2'de hem de Tablo 6.3'te yer alan belirtiler birlikte ve diğer görünümlerde olduğu gibi görülmektedir.

Tablo 6.3. Hiperaktivite ve dürtüselliğin baskın olduğu görünüme ait tanı ölçütleri

a)	Çoğu kez, kıpırdanır ya da ellerini ya da ayaklarını vurur ya da oturduğu yerde kıvranır.
b)	Çoğu kez, oturmasının beklendiği durumlarda oturduğu yerden kalkar (örneğin sınıfta, ofiste, ya da işyerinde ya da yerinde durması gereken diğer durumlarda yerinden kalkar).
c)	Çoğu kez, uygunsuz ortamlarda, ortalıkta koşuşturur durur ya da bir yerlere tırmanır (yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde, kendini huzursuz etmekle sınırlı olabilir).
d)	Çoğu kez, boş zaman etkinliklerine sessiz bir biçimde katılamaz ya da sessiz bir biçimde oyun oynayamaz.
e)	Çoğu kez her an hareket halindedir, sanki bir motor takılmış gibi davranır (örneğin restoranlar, toplantılar gibi yerlerde uzun bir süre sessiz-sakin duramaz ya da böyle durmaktan rahatsız olur; başkalarınca, yerinde duramayan ya da izlemekte güçlük çekilen kişiler olarak görülürler).
f)	Çoğu kez aşırı konuşur.
g)	Çoğu kez, sorulan soru tamamlanmadan yanıtını yapıştırır (örneğin insanların cümlelerini tamamlar; konuşma sırasında sırasını bekleyemez).
h)	Çoğu kez sırasını bekleyemez (örneğin kuyrukta beklerken).
i)	Çoğu kez, başkalarının sözünü keser ya da araya girer (örneğin konuşmaların, oyunların ya da etkinliklerin arasına girer; sormadan ya da izin almadan başka insanların eşyalarını kullanmaya başlayabilir; yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde, başkalarının yaptığı arasına girer ya da başkalarının yaptığını birden kendi yapmaya başlar).

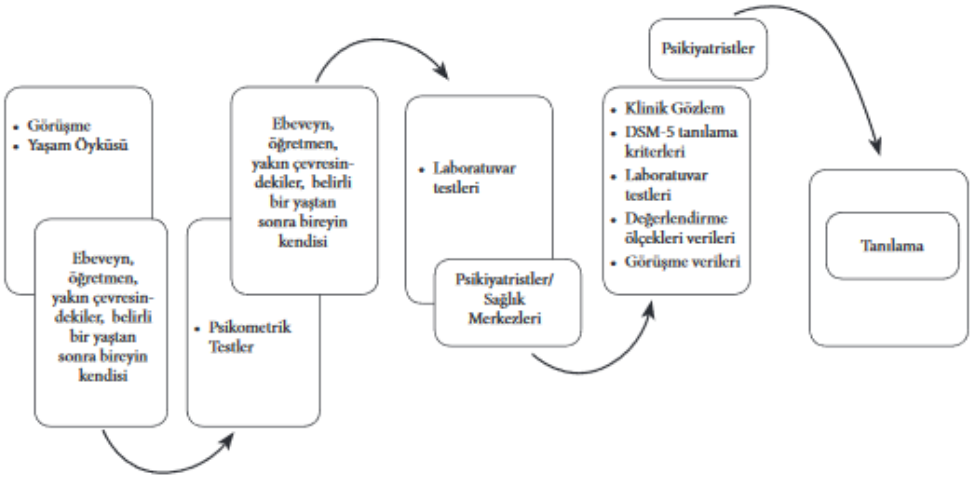
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun belirtileri belirgin ve ayırıcıdır. Tanılama sürecinde belirtilerin birden fazla ortamda ve en az altı ay görülmesi beklenmektedir. Belirtiler bireyin işlevselliğini bozmakta ve yaşam kalitesini düşürmektedir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun bileşik görünümünde hangi belirtiler görülür? Düşünüp tartışınız.

TANILAMA

DE/HB genellikle okul çağındaki çocukları etkilediği için belirtiler çocuklarda daha belirgin olarak görülebilmektedir (Ercan, Amado, Somer ve Çıkoğlu, 2001). Diğer ruhsal bozuklukların tanılanmasında olduğu gibi DE/HB olan bireylerin tanılanmasında da Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından geliştirilen tanısal ve istatistiksel ölçütler belirleyicidir.

Tanılama süreci erken çocukluk döneminde özellikle hiperaktivite ve dürtüselliğin belirgin olduğu görünümde çocuk tarafından ailenin üstesinden gelemeyeceği davranışlar sergilendiğinde bir doktora danışılmasıyla başlar. Dikkatsizliğin baskın olduğu görünüm de ise çocuklar genellikle kendisinden erken çocukluk döneminde üzün süre odaklanmasını gerektiren işler beklenmediği için okul çağına geldiklerinde öğretmenler tarafından fark edilebilmektedir. Ancak, DE/HB'nin işlevsellik ve kişilerarası ilişkiler üzerindeki olumsuz etkilerini giderebilmek için girişimlere çok erken dönemde başlanması gereklidir (Tuğlu ve Şahin, 2010). DE/HB olan bireyler ihtiyacı olan desteği erken dönemde alamadıklarında, çocukluk çağında yaşanabilen sosyal veya duygusal problemler yetişkinlik dönmelerinde de yaşanabilmektedir (Yazgan, 2015a). Bu nedenle bozukluğun giderilmesinde erken tanı son derece önemlidir (Sonuga-Barke ve Halperin, 2010; Voeller, 2004). Çocuğun yaşam öyküsü, aile, yakın çevre, öğretmen ve çocukla yapılan görüşmeler, psikometrik testler, laboratuvar testleri ve psikiyatrik değerlendirme gibi birçok bileşen tanılama sürecinde etkilidir. DE/HB'de tanılama süreci Şekil 6.1'de görüldüğü üzere farklı kaynaklardan bilgi toplanmasıyla başlayıp klinik bir tanıyla sonuçlanmaktadır.



Şekil 6.1. DE/HB tanılama süreci

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılama sürecinde uygulanan test ve ölçekler tanı koymada tek başına yeterli değildir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler nasıl tanılanır? Düşünüp tartışınız.

AYIRICI TANI

Okul öncesi dönemde en çok zorlanılan durumlardan biri normal gelişim gösteren çocukların sergilediği hareketlilik ile DE/HB olan çocukların sergilediği hareketliliğin ayırt edilmesidir. Pek çok anne-baba çocuklarını dikkatsiz ve aşırı hareketli olarak tanımlar. Ancak DE/HB olan çocuklarda bu tür yakınmalar süreğen olup her zaman ve her yerde benzer türde davranışlar sergilerler. DE/HB olan bireyler diğer psikiyatrik bozukluklarda görülenden farklı belirtiler gösterirler. Çoğu zaman belirtilerin şiddeti ve süresi de farklılaşmaktadır. Bu farklılıklar ayırıcı tanının konulmasında yol gösterici olmaktadır. Örneğin, zihin engeli olan çocuklarda dikkatsizlik ve hiperaktivite belirtileri beklenenden fazladır. DE/HB olmadığı halde kendi kapasitesinin altında veya üstünde eğitim alan zihin engelli çocuklarda da DE/HB belirtileri görülebilmektedir. Özel öğrenme güçlüğünde (ÖÖG) çocuk okuma, yazma veya matematik gibi belirli bir alanda zekâ düzeyin altında başarı gösterirken DE/HB'li çocuklarda bu durum daha geneldir (Kayaalp, 2008). ÖÖG olan çocukların çoğunda akademik ve sosyal becerilerdeki işlevselliği

düşüren dikkat eksikliği vardır (Voeller, 2004). Karşı gelme ve davranış bozukluğu, DE/HB ile çok sık birliktelik göstermektedir. Karşı gelme ve davranış bozukluklarına huzursuzluk ve dikkatsizlik eşlik edebilir. Ancak DE/HB'de ortaya çıkan bu tür problem davranışlar ayrı bir tanı alamayacak kadar hafiftir. DE/HB'den ayrılması gereken diğer bir bozukluk da uyum bozukluğudur. Uyum bozukluğunda süre genellikle altı aydan kısadır ve başlangıcı yaşamın daha geç dönemlerinde olur. DE/HB'de ise belirtiler genellikle daha erken yaşlarda başlar. Manik-depresif bozukluk da DEHB ile karışabilmesine karşın, dönemsel olması ve genellikle geç çocukluk ve ergenlikte başlaması ayırıcı tanıda önemlidir. DE/HB'nin neden olduğu akademik ve sosyal problemler çocukta benlik saygısının düşmesine ve depresyona neden olabilir. DE/HB'de ikincil olarak ortaya çıkan depresyon hareketlerde azalmanın olduğu birincil depresyondan ayırt edilmelidir. Ayrıca çocukluk çağı depresyonlarında her zaman hareketliliğin azalmayıp, asabiyet ve huzursuzluğa bağlı olarak artabileceği de akılda tutulmalıdır. Anksiyete bozuklukları ve depresyon aşırı hareketliliğe ve dikkatin kolay dağılmasına neden olabilir ancak anksiyete ve depresyonun kendine özgü belirtileri vardır (Kayaalp, 2008). DE/HB olan bireylerin %50-80'inde başka bozukluk görülür. DE/HB eşlik eden başlıca bozukluklar Tablo 6.4'te verilmektedir.

Tablo 6.4. DE/HB'ye eşlik eden başlıca bozukluklar

- %30-%70'inde ***Karşıt Olma-Karşı Gelme Bozukluğu***
- %20-%30'unda ***Davranım Bozukluğu***
- %10-%40'ında ***Özel Öğrenme Güçlüğü***
- %10-%30'unda ***Majör Depresyon*** ya da ***Distimik Bozukluk***
- %25'inde ***Anksiyete Bozukluğu***
- %10-%25'inde ***Tik*** ve ***Tourette Sendromu***

Kaynak. Semerci ve Turgay, 2007

YAYGIN BELİRTİLER

Bebekler ve küçük yaştaki çocuklardan uzun süreli odaklanmaları ve kendilerine ait olan eşyaları izlemeleri beklenmediği için DE/HB, çocukların daha bağımsız hareket etmelerinin beklendiği 3. ya da 4. sınıfa gelinceye kadar çok fazla problem oluşturmaz. Çocuklarda belirtiler genellikle evde ya da okulda görülür (Ashley, 2005). Tablo 6.5'te DE/HB'nin üç farklı görünümüne ait farklı belirtiler yer almaktadır.

Tablo 6.5. DE/HB'nin üç farklı görünümüne ait belirtiler

Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğu (DE/HB) Hafif /Orta/Ağır		
1. Bileşik Görünüm (Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu/DEHB)	**2. Dikkatsizliğin baskın olduğu görünüm (Dikkat eksikliği /DE)**	**3. Hiperaktivite ve dürtüselliğin baskın olduğu görünüm (Hiperaktivite bozukluğu/ HB)**
• DE ve HB'de görülen bütün belirtiler	• Dikkatsiz yanlışlar yapma • Dikkati sürdürememe • Dinlemiyor gibi gözükme • Yönergeleri izleyemez ve sorumluluklarını tamamlayamaz • İşleri ve etkinlikleri düzenleyememe • Zihinsel çaba gerektiren işlerden kaçınır • İş ve etkinlik için gerekli nesneleri kaybeder • Dikkati kolay dağılır • Unutkandır	• Kıvranma • Yerinden kalkma • Hareket etme • Etkinlikleri sürdürememe • Sürekli hareket hali • Aşırı konuşma • Zamansız konuşma • Sırasını bekleyememe • Araya girme

DE/HB'nin belirtilerinde cinsiyete göre de bazı farklılıklar yaşanmaktadır. DE/HB olan kızların erkeklere göre kendileriyle ilgili farkındalık düzeyleri daha yüksektir. Kızlar erkeklere göre kendini gerçekleştirme ve aile ilişkilerinde daha çok sorun yaşamaktadırlar. Aynı zamanda akranların reddedilmesi ve depresyon gibi durumlar kızlarda daha sık görülmektedir. Erkekler yaptıkları işleri abartırken kızlar onların aksine daha açık sözlüdürler. Erkekler kendilerini okulda verilen görevleri yerine getirme, davranış ve akran ilişkileri gibi konularda öğretmen değerlendirmelerinin üzerinde değerlendirirler. Erkekler yaşadıkları bozuklukla ilgili olarak bilgilendirildiklerinde bu durumu inkâr ederek kendini savunma eğilimine yönelebilirler (Ashley, 2005).

DE/HB olanlarda alkol ve uyuşturucu madde bağımlılığı gelişme riskinin daha çok olduğu bilinmektedir. Son on yılda Avrupa'da yapılan çalışmalar DE/HB tedavi edilmediğinde alkol ve uyuşturucu madde bağımlılığı riskinin genel toplumdan üç kat daha fazla olduğunu göstermiştir. Buna karşılık tedavi edilen DE/HB'de risk bozukluğu olmayanlarla aynıdır. Tedavi erişkin dönemde madde bağımlılığını engelleyebilmektedir. Aynı zamanda, ergenlikte sigaraya başlama ilerde madde kullanma için risktir ve tedavi bu riski de azaltmaktadır (Semerci ve

Turgay, 2007). DE/HB olan bireylerin farklı dönemlerde gösterebileceği belirtiler Tablo 6.6'da verilmektedir.

Tablo 6.6. DE/HB'nin farklı yaş dönemlerine göre belirtileri

Bebeklik dönemi	Erken çocukluk	Okul öncesi dönem
• Az ve düzensiz uyku • Yeme problemleri • Aşırı bağımlılık	• Aşırı hareketlilik • Olaylara ve durumlara düşünmeden dalma • Korku hissetmeme • Sadece bir nesneye odaklanma diğerlerinin farkına varamama	• Dikkatini toplayamama • Söz dinlememe • Akranları ile iletişim ve oyun kurmada güçlük çekme • Oyun oynarken başına buyruk davranma • Amaca yönelik davranamama • Disiplin kurallarına uymama
İlkokul	**Ergenlik**	**Yetişkinlik**
• Dikkat toplama güçlüğü • Dürtüsel ve saldırgan davranışlar sergileme • Yaşıtları ile ilişkilerde güçlük çekme • Öğrenme güçlükleri • Düşük benlik saygısı	• Zayıf sosyal ilişkiler • Asosyal ve saldırgan davranışlar • Yaşıtları ile ilişkide güçlükler • Okul başarısızlığı • Düşük benlik saygısı	• Davranış bozukluğu • İş ve evlilik hayatında sorunlar • Yaşıtları ile ilişkilerde güçlük çekme • Alkol ve uyarıcı madde kullanımı

Kaynak. Özeren, 2015

YAYGINLIK

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun sık karşılaşılan bir bozukluk olması, tedavi edilmediğinde başka psikiyatrik ve sosyal bozukluklara yol açabilmesi, okul öncesi dönemden erişkinliğe dek gelişimsel farklılıklarla sürüp gitmesi ve başarı ile tedavi edilebilmesi gibi nedenlerden dolayı üzerinde çok durulan bozukluklarından biridir (Öncü ve Şenol, 2002). Genel olarak insanlar arsında DE/HB olan çocukların sayısında her geçen gün bir artış olduğu kanısı yaygındır. Geçmiş yıllarda çocuklarda % 3 ile % 5 arasında görülme oranından bahsedilirken

günümüzde bu oran % 6 ile % 9 arasındadır (Ashley, 2005). Yapılan araştırmalara göre bu durumun sebebi doktorların tanılama konusunda gittikçe uzmanlaşmalarıdır. Ayrıca aileler ve öğretmenlerde DE/HB hakkında gazete, dergi, televizyon ve internet aracılığıyla artık daha da bilgi sahibidir. DE/HB erkeklerde kızlardan yaklaşık olarak 4 ile 9 kez daha sık görülürken dikkat eksikliği görülme sıklığı her ikisinde de yaklaşık olarak aynı düzeydedir. (Ashley, 2005).

MÜDAHALE STRATEJİLERİ

DE/HB farklı müdahale yöntemleri kullanılarak tedavi edilebilir. Çok bileşenli bir müdahale sitemi her zaman için bir müdahale yönteminin seçilerek tekdüze bir şekilde uygulanmasından daha iyidir (Kayaalp, 2008). DE/HB çocuğun işlevselliğini birçok alanda etkilediğinden tedavisi de kapsamlı olmalıdır. DE/HB ile karakterize olan davranışsal, bilişsel, sosyal ve ailevi sorunları çözmek tedavinin ilk hedefidir. İyi bir tedavi; ilaç, psikoterapi, psikososyal tedavileri (anne baba eğitimi, sosyal beceri eğitimi, bilişsel davranışçı terapi, davranışsal düzenleme, akademik organizasyon becerileri eğitimi, okul danışmanlığı, aile terapisi ve bireysel terapi) kapsamaktadır (Öğülmüş, 2015).

Dikkat eksikliği, hareketlilik ve dürtüsellik olan ve sınıf ortamında sınıf kurallarına uymakta zorlanan çocuklar doğal olarak var olan kapasitelerini kullanamayacak ve bunun sonucunda akademik başarısızlık yaşama oranları yükselecektir (Kanay ve Girli, 2010). DE/HB olan çocukların okuldaki öğrenme ve başarı düzeyinin arttırılması için özel eğitim yöntemleri kullanılmaktadır. Çoğu DE/HB vakasında belirtilerin ortadan kaldırılmasında ya da etkisinin azaltılmasında davranış değiştirme yöntemleri tercih edilmektedir. DE/HB olan çocuğun farkındalığının arttırılarak hem yeni arkadaşlar edinmesini hem de yeni edindiği arkadaşlarla ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesini sağlamak amacıyla sosyal beceri öğretimi de kullanılmaktadır (Kayaalp, 2008).

DE/HB olan bireye uygun müdahale stratejileri problemlerin ağırlığına ve etkilediği hayat alanına göre çocuk ve ergen psikiyatrisi uzmanı tarafından belirlenir (Yazgan, 2015a). Bazı durumlarda dürtüsellik hiperaktivite ve dikkatsizliği azaltmak için ilaç kullanılmaktadır (Ashley, 2005). Merkezi sinir sistemi uyarıcıları, antidepresanlar, antipsikotikler, anksiyolitikler, antikonvülzanlar, lityum, klonidin ve guanfasin gibi ilaçlar DEHB'nin tedavisinde kullanılan bazı ilaçlardır (Kayaalp, 2008). DE/HB tedavisinde ilaçlar önemli bir yer tutmaktadır ancak tek başına ilaç kullanımı yeterli olmamaktadır (Yazgan, 2015a). İlaç tedavisi kısa vadede etkinliği yüksek olan bir tedavi yöntemidir (Amerika Pediatri Akademisi, 2001; Yazgan, 2015a). Ancak çocuğun ilaçlara karşı alerjisi olduğunda yalnızca davranışsal yön-

temlerin kullanılması gerekebilir (Öğülmüş, 2015). İlaç tedavisinin psikososyal ve eğitim uyarlamalarının içinde olduğu bir tedavi planının parçası olarak uygulanması daha etkilidir. İlaç tedavisi öncesinde çevresel (sınıf/okul içindeki davranış ve öğrenme ortamına eğitsel ve davranışlar müdahaleler gibi) düzenlemelerin yanı sıra DEHB'ye sıkça eşlik eden aile sorunlarına, öğrenme güçlüklerine ve çocuktaki bireysel ruhsal sorunlara psikososyal ve eğitsel müdahaleler faydalı olabilir (Yazgan, 2015a).

DE/HB belirtileri çocuğu yaşamının her anında etkilediği için, uygulanacak müdahalelerin bu doğrultuda şekillendirilmesi gerekmektedir. DE/HB olan bireye uygun müdahale yöntemini belirlerken dikkat edilmesi gerekenler şunlardır (Ashley, 2005):

- DE/HB'nin kesin bir tedavisi yoktur.
- DE/HB'nin sebebi tam olarak bilinmemektedir.
- Tedaviler DE/HB'yi tedavi etmek için değil, belirtilerin etkisini azaltmak ve kontrol altına almak için uygulanmaktadırlar.
- DE/HB en az yetişkinliğe geçene kadar sürer.
- İlaç tek tedavi yöntemi olarak kullanılmamalıdır.
- Davranışsal müdahale ilaçla ya da ilaçsız bir şekilde ilk tercih edilmesi gereken yöntemdir.
- Aileler çocuklarının tedavisine aktif olarak yer almalılardır.

Müdahaleler farklı zaman ve ortamlara (örneğin okul, ev, oyun alanı, okuldan sonra ev ödevi yaparken, akşam yemeği yerken, banyo yaparken) göre düzenlenmelidir. DE/HB'li bireyler için kullanılan farklı müdahale yöntemleri (Ashley, 2005) şunlardır:

- Davranış değiştirme
- Aile terapisi
- Grup tedavisi (sosyal beceri öğretimi)
- Bireysel terapi
- İlaçla tedavi
- Özel eğitim (bireysel eğitim)
- Özel ders
- Kendini yönetme becerisi öğretimi

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bir günün 24 saati, haftanın 7 günü bir yılın 365 günü süren tam zamanlı bir bozukluktur.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler ne tür destek hizmetlerine gereksinim duyar? Düşünüp tartışınız.

AİLELERİN ROL VE SORUMLULUKLARI

DE/HB'de kullanılan müdahale yöntemleri aileler için karışık ve zorlayıcı gelebilir. Ailelerin bu bağlamda bilinçli olmaları ve güncel akademik çalışmalar hakkında bilgi sahibi olmaları gereklidir. Yıllardır yapılan çalışmalar ilaç ve davranış değiştirme yöntemlerinin etkili olduğunu göstermektedir.

DE/HB belirtileri genellikle stres altında kişinin alışık olmadığı durumlarda, yapılandırılmamış ortamlarda ve yapılması gereken işlerin karmaşık olduğu durumlarda şiddetlenmektedir. Çocuğuna destekleyici ve tutarlı bir ortam sağlayabilen bir ebeveyn, çocuğunun bazı belirtileriyle başa çıkmasına yardımcı olabilir. Ancak genetik yatkınlığı olan bir çocuğun anne babası da büyük olasılıkla çocuğuna böyle tutarlı ve yapılandırılmış bir ortam sağlayacak durumda olamayabilir. Anne baba çocuğuna karşı iyi niyetli olmasına rağmen evde karmaşık bir ortam olabilir. Destekleyici ve yapılandırılmış bir ortama gereksinimi olan çocuklarda evdeki karmaşık ortam, var olan DE/HB belirtilerini şiddetlendirebilir ya da DE/HB'ye ek olarak bir veya daha fazla bozukluk veya hastalığın gelişmesine yol açabilir (Öncü ve Şenol, 2002). DE/HB'nin en zor yönü kesin bir tedavisinin olmayışı ve tedavi sürecinin uzun soluklu olmasıdır. Dolayısıyla, bu süreçte uygulanacak doğru ilaç tedavisi ve ilaca ek olarak birlikte uygulanabilecek diğer müdahalelerin belirlenmesinde ailelerin uzman bir ekiple uyumlu ve eşgüdümlü bir şekilde çalışması son derece önemlidir. Tablo 6.7'de Yazgan (2015a) tarafından DE/HB olan çocuk ve gençlerin anne-babalarına getirilen öneriler yer almaktadır:

Tablo 6.7. Okul çağında DE/HB olan çocuk ve gençlerin anne-babalarına öneriler

• *Çocuğunuzun sorununun bir felaket olmadığını ve tedavisinin olduğunu unutmayın.*

- *DEHB'ye bağlı oluşan problemlerin (derse dikkatini verememe, çabuk sıkılma, kendisine söylenenleri dinleyememe, sürekli kıpır kıpır olma, sabırsız olma ve bekleyememe, çok konuşma, bir iş için "tamam" deyip sürekli erteleme, plan yapamama, yaptığı planları uygulayamama) çocuğunuzun elinde olmadan ve istemeden olduğunu unutmayın. Onu sürekli suçlamayın. Kendinizi de suçlamayın.*
- *DEHB tanısıyla ve size önerilen ilaç tedavisiyle ilgili varsa sorularınızı, şüphe ve endişelerinizi her zaman çocuk psikiyatristinizle paylaşın.*
- *Doktorunuzla, çocuğunuzun öğretmeni ve rehber öğretmeni ile devamlı işbirliği içinde olun.*
- *Çocuğunuza açık, kısa ve kesin yönergeler verin. Sizi doğru olarak anladığından mutlaka emin olun. İsteğinizin yerine getirilip getirilmediğini izleyin.*
- *Yönergelerinizi dinlediğinden emin olun. Gerekirse yanına kadar gidin ve yönergenizi tekrar edin.*
- *Kesin olarak yapılmasını istemediğiniz davranışlarla, izin verebileceğiniz davranışları onunla önceden konuşun ve bunlarda anne-baba olarak kararlı ve tutarlı olun.*
- *Sorunların neler olduğunu, nerede yaşandığını belirleyin. (Okulda yaşanan sorunlar, ev içi ve ev dışındaki sorunlar, akşam kaçta evde olacağı, hangi arkadaşlarla birlikte vakit geçirdiği gibi) Belirlediğiniz sorunları önem sırasına göre sıralayın. Sonra her bir problem için uygulanacak çözümleri çocuğunuzla birlikte belirleyin. Hatırlatma ve davranışları izlemeye yönelik listeler, çizelgeler ve çalar saat gibi somut hatırlatıcılar kullanabilirsiniz.*
- *Çocuğunuzun güçlü yanları ve güçsüz yanlarının neler olduğunu belirleyin.*
- *Okul ödevlerini yaparken, ders çalışma süresini kısaltın; sık ara verdirin.*
- *Yapmasını istediğiniz işi nasıl yapabileceğini çocuğunuza "ayrıntılarıyla" anlatın. (Örneğin odasını toplamasını istiyorsanız; önce nelerden başlayacağından, hangi eşyaları nereye kaldıracağına kadar bütün ayrıntıları tek tek anlatın. Gerekirse eşyaların asıl yerlerine hatırlatıcı yazılar asın)*
- *Günlük plan/program yapmada çocuğunuza yardım edin. Günlük yapacaklarının listesini küçük bir ajandaya yazabilirsiniz. Gün içinde yapacakları işleri veya gideceği yerleri ona hatırlatmanız faydalı olur.*
- *Çocuğunuzla iletişim kanallarını sürekli açık tutun; onu aktif olarak dinleyin.*
- *Çocuğunuza kendi duygularınızdan söz edin. Sıkça "Sen…..yapıyorsun" cümlelerinin yerine "Bu davranışın nedeniyle BEN…….hissediyorum" cümleleri kullanın.*
- *Çocuğunuzun her olumlu davranışını mutlaka ona geri bildirin; övün. Olumlu davranışlar için teşvik edin.*
- *Küçük olumsuz davranışlarını görmezden gelin. Olumsuz davranışları nedeniyle hemen ona bağırmayın; cezalandırmayın. Sorunu özetleyen kısa ve net mesajlar verin.*
- *Ana-baba olarak sorumluluğunuzu paylaşmayı bilin. (Örneğin; çocuğunuzun ders çalışmasına haftanın belli günler baba destek olsun. Gerekirse zorlandığı derslerde ana-baba dışında başka birinden ders için yardım aldırın.)*
- *Ev içinde çocuğunuza küçük sorumluluklar verin. Sonunda bunun hoşunuza gittiğini, size yardımcı olduğunu belirtin ve teşekkür edin.*
- *Ev dışında keyif aldığı sosyal veya sportif faaliyetlere katılmasını sağlayın.*

• *Olumlu arkadaş ilişkisi geliştirmesine yardımcı olun.*
• *Çocuğunuzdaki problemlerin bir kısmının, DEHB olmayan bu yaş çocuklarda da olabileceğini unutmayın.*
• *DEHB olan çocukların yaşadıkları sorunların ortak olmasına rağmen, her çözüm önerisinin çocuğunuzda işe yaramayabileceğini unutmayın. Zorlandığınız alanlarda doktorunuzdan öneri isteyin.*
• *DEHB'nin gençlik ve erişkinlikte de belli bir oranda devam edebildiğini unutmayın. Yaşla birlikte hiperaktiflik azalırken dikkat eksikliğine ilişkin sorunlar devam etmektedir.*
• *Kendinize ve varsa diğer çocuklarınıza da mutlaka düzenli olarak zaman ayırın.*

Kaynak. Yazgan, 2015b

DE/HB İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DEKİ MEVCUT DURUM

DE/HB'li bireyin tanı almadan önceki süreçte kendisinin ve yakın çevresindeki kişilerin tecrübe edeceği problemleri en aza indirmek ya da ortadan kaldırabilmek için bozukluğun mümkün olduğu kadar erken tanılanması son derece önemlidir. Bu doğrultuda Yazgan'ın (2015a) da ifade ettiği gibi hastanelerde muayene sürelerinin arttırılması, ailelere ve öğretmenlere yeterince rehberlik yapılması ve yeterli sayıda uzman yetiştirilmesi (doktor, danışman, özel eğitimci ve sosyal çalışmacı) gerekmektedir.

DE/HB çok sayıda kişiyi etkileyen ve nispeten sık görülen bir nörogelişimsel bozukluk olduğu için medyada yer alan haberler anne-baba, öğretmen ya da danışmanlar tarafından ilgiyle takip edilmektedir. Ancak bu tür haberlerin çoğunda gerçek risk ve yararları ifade etmekten ziyade DE/HB ile ilgili psikiyatrların ilaçları aşırı kullandığını öne süren yönlendirme amaçlı haberler yapılması tedaviye yeni başlayacak ya da tedavisi sürmekte olan çocukları olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak Türkiye'de DE/HB olan bireylerin ilaca gereksinim duydukları halde yaklaşık yüzde 85'inin böyle bir tedaviyi almadığı görülmektedir (Yazgan, 2015a). Ancak ülkemizde son yıllarda belki de sorunun üzerine çok fazla yoğunlaşılması ile ilgili olarak eğitim çağında olan çocuklarda dikkat eksikliği, hareketlilik ve dürtüsellik olağandan fazla olarak saptanmaya başlanmıştır (Kanay ve Girli, 2010). Dolayısıyla ilaç tedavisi alan ya da almayan DE/HB'li çocuk ve ergenlerin tarama sürecinden başlanılarak sağlıklı bir şekilde takiplerini yapmak ve gereksinimleri doğrultusunda gerekli bütün destekleri sağlamak için Sağlık Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin ilgili bölümleri işbirliği içerisinde ve eşgüdümlü bir şekilde süreci yürütmelidir.

ÖNEMLİ NOKTALAR

- *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun belirtileri belirgin ve ayırıcıdır. Tanılama sürecinde belirtilerin birden fazla ortamda ve en az altı ay görülmesi beklenmektedir. Belirtiler bireyin işlevselliğini bozmakta ve yaşam kalitesini düşürmektedir.*
- *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılama sürecinde uygulanan test ve ölçekler tanı koymada tek başına yeterli değildir.*
- *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bir günün 24 saati, haftanın 7 günü bir yılın 365 günü süren tam zamanlı bir bozukluktur.*

ÖZET

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu; 1) dikkat eksikliği, 2) hiperaktivite ve 3) dürtüsellik ile karakterize olan çocukluk çağında en sık görülen nörobiyolojik bir bozukluktur. Bozukluk üç farklı görünüme sahiptir bunlardan ilki olan ***bileşik görünüm***de dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri görülür. ***Dikkatsizliğin baskın olduğu*** ikinci görünümde dikkatsizlik belirtileri görülürken hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri görülmez. ***Hiperaktivite ve dürtüselliğin baskın olduğu*** son görünümde ise hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri görülürken dikkatsizlik belirtileri görülmez. Dikkat eksikliği olan çocuklarda;

- günlük aktivitelerde unutkanlık,
- ayrıntılara odaklanamama,
- okulda ya da evde dikkatsiz hatalar yapma,
- dış uyaranlar tarafından kolayca dikkatin dağılması,
- dikkatin sürdürülmesinde güçlük,
- aktivitelerde kullanılan nesneleri kaybetme,
- zihin aktivitesi gerektiren işlerden hoşlanmama,
- komutları takip edememe,
- verilen görevleri tamamlayamama,
- işlerini organize etmede güçlük ve
- doğrudan konuşulduğunda dinlemiyormuş gibi gözükme gibi davranışlar görülür.

Hiperaktivite olan çocuklarda;

- aşırı konuşma,

- oturduğu yerde kıpırdama ve kıvranma,
- her zaman harekete hazır gibi durma,
- oturması gerekirken yerinden kalkma,
- uygun olmamasına rağmen koşma ya da bir yerlere tırmanma,
- sessiz bir şekilde oyun oynayamama,
- diğerlerinin sözünü kesme ve rahatsız etme,
- kendisine yöneltilen soru tamamlanmadan cevap verme,
- sırasını beklemede güçlük gibi davranışlar görülür. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda ise hem dikkat eksikliği olan çocuklarda hem de hiperaktivite olan çocuklarda görülen belirtiler görülür. Bozukluğun sebebi kesin olarak bilinmemekle birlikte genetik, biyolojik ve psikososyal etkenler üzerinde çalışmalar sürdürülmektedir. DE/HB olan bireylerin tanılanmasında da Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından geliştirilen tanısal ve istatistiksel ölçütler belirleyicidir. Tanılama sürecinde belirtilerin birden farklı ortamda ve en az altı aydır sürüyor olması beklenmektedir. Çok bileşenli bir tanılama süreci olan DE/HB klinik bir tanıyı gerektirmektedir. Çocuğun yaşam öyküsü, aile, yakın çevre, öğretmen ve çocukla yapılan görüşmeler, psikometrik testler, laboratuvar testleri ve psikiyatrik değerlendirme gibi birçok bileşen tanılama sürecinde etkilidir. Kesin bir tedavisi yoktur. İlaç ve diğer sağaltım teknikleri birlikte yürütülmektedir. DE/HB olan bireylerde yaygın olarak davranış değiştirme, aile terapisi, sosyal beceri grup tedavisi, bireysel terapi, ilaç, özel eğitim (bireysel eğitim) gibi müdahale yöntemleri kullanılmaktadır. Davranış değiştirme yöntemleri diğer yöntemlere göre belirgin bir şekilde öne çıkmakta ve daha çok tercih edilmektedir. DE/HB olan bireylerin eğitiminde erken tanılama ve eğitim sürecine aile katılımının sağlanması bozukluğun olumsuz etkilerinin azaltılabilmesi ya da önlenebilmesi açısından önemlidir. Tanılama sürecinin gecikmeden başlatılabilmesi için ailelerin farkındalık düzeylerinin arttırılması ve öğretmenlere gerekli eğitimlerin verilmesi gereklidir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Amerika Pediatri Akademisi (2001). Clinical practice guideline: Treatment of the school-aged child with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 108(4), 1033.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri El Kitabı*'ndan, çev. Köroğlu, E., Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Ashley, S. (2005). *The ADD and ADHD answer book*. Naperville, IL: Sourcebooks.

Barkley, R. A. (Ed.). (2014). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Publications.

Ercan, E. S., Amado, S., Somer, O., & Çıkoğlu, S. (2001). Development of a test battery for the assessment of attention deficit hyperactivity disorder. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi/*Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 8(3), 132-144.

Kanay, A. ve Girli, A. (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan 9-13 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin uyumsal davranışları, benlik kavramı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 184-191.

Kayaalp, L. (2008). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*, 62, 147-152.

Öğülmüş, K. (2015). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DE/HB). S. Avşaroğlu (Ed.), Çocuk ve ergenlerde gelişimsel ve davranışsal bozukluklar içinde, Ankara: Vize Yayıncılık.

Öncü, B. ve Şenol, S. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun etiyolojisi: Bütüncül yaklaşım. *Klinik psikiyatri*, 5, 111-119.

Özeren, Ö. Ç. (2015). Havalimanı çalınanlarında dikkat eksikliği ve hiperaktavite bozukluğu belirtileriyle artmış araç kazası riski ilişkisi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Rappley, M. D. (2005). Attention deficit–hyperactivity disorder. *New England Journal of Medicine*, 352(2), 165-173.

Semerci, Z. B. ve Turgay, A. (2007). *Bebeklikten erişkinliğe dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Sonuga-Barke, E. J. & Halperin, J. M. (2010). Developmental phenotypes and causal pathways in attention deficit/hyperactivity disorder: Potential targets for early intervention? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 368-389.

Tuğlu, C. ve Şahin, Ö. Ö. (2010). Erişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: Nörobiyoloji, tanı sorunları ve klinik özellikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(1), 75-116.

Voeller, K. K. (2004). Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of child Neurology*, 19(10), 798-814.

Yazgan, Y. (2015a). DEHB yeterince tanınmıyor, tedavi edilmiyor, desteklenmiyor. Erişim: http://www.yankiyazgan.com/dehb-yeterince-taninmiyor-tedavi-edilmiyor-desteklenmiyor/ Erişim tarihi: 25.20.2016.

Yazgan, Y. (2015b). Okul çağı DEHB olan çocuk ve gençlerin anne-babalarına öneriler. Erişim: http://www.yankiyazgan.com/okul-cagi-dehb-olan-cocuk-ve-genclerin-anne-babalarina-oneriler/ Erişim tarihi: 25.20.2016.

7. BÖLÜM

ÖZEL YETENEK TANIMI SINIFLAMALARI VE KURAMLARI

Arş. Gör. Dr. Nilgün KİRİŞÇİ - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur SAK - Anadolu Üniversitesi

Anahtar Kavramlar

Özel yetenek, sınıflama, özel yetenek kuramları

Amaçlar

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- Özel yetenek kavramını,
- Özel yetenek sınıflamalarını ve
- Özel yetenek kuramlarını açıklayabileceksiniz.

İçindekiler

Giriş
Özel Yetenek Tanımları
Özel Yetenek Sınıflamaları
Özel Yetenek Kuramları
Özet
Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Bölümde özel yetenek, üstün yetenek ve üstün zekâ birbirlerinin yerine kullanılmıştır. Üstün zekâ, antik çağlardan günümüze değin çeşitli şekillerde algılanmış ve bilimsel çalışmalara konu olmuş bir kavramdır. Darwin ve Mendel' in türlerin varyasyonu çalışmalarının ışık tutması ile başlayan üstün zekâya ilişkin bilimsel çalışmalar günümüze kadar uzanmaktadır. Psikososyal bir yapı olarak değerlendirebileceğimiz üstün zekâ, yaşanılan toplum, bireysel algı, çevre ve zamana bağlı olarak farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu nedenle üstün zekâ tanımları zamanla çeşitlenerek artmıştır. Aynı zamanda tek bir evrensel tanımın varlığından söz etmek de mümkün değildir. Bu bölümde, tarihsel süreç içerisinde farklılaşan üstün zekâ tanımları, farklı bakış açıları, sınıflamaları ve kuramlar incelenmiştir.

ÖZEL YETENEK TANIMLARI

Özel yetenek tanımlarının tarihsel süreç içerisinde şekillendiğini, daha kapsamlı, esnek ve yenilikçi tanımlara doğru ilerlediğini söyleyebiliriz. Yirminci yüzyılın başlarında üstün zekâ kavramı yaygın olarak kullanılmış, bu potansiyel IQ ile eşdeğer tutulmuş ve Tanrı tarafından bahşedildiğine inanılmıştır. Bu bakış açısı zamanla değişmeye başlamıştır. Üstün zekanın bireyin çabası ve çevrenin etkisi ile oluşuğu inancı yaygınlık kazanmıştır. Üstün zeka yerine zamanla üstün yetenek, özel yetenek kavramları da sık sık kullanılmaya başlanmış, üstün zekanın çeşitli alanlarda çeşitlenebileceğine hatta birden fazla alanda üstün zekalı olunabileceğine dair düşünceler artmıştır.

Özel yetenek kavramına ilişkin tanımları konservatif ve liberal tanımlar olmak üzere iki grupta sınıflayabiliriz (Renzulli, 2005). Konservatif tanımlar üstün zekâyı, zekâ testlerinden alınan puanlar ile sınırlandırır. Bu tür tanımlara göre zekâ testlerinde alınan puanlar bireyin özel yetenekli olup olmadığına karar verebilmek için yeterlidir. Örneğin 130 IQ puanına sahip bir birey üstün yetenekli olarak değerlendirilir iken 125 IQ puanına sahip birey bu gruba dahil edilmemektedir. Bunun yanı sıra konservatif tanımlar, farklı yetenek alanları da göz ardı edilmiştir. Genellikle, akademik alanlardaki özel yetenek dikkate alınmış; müzik, resim, spor, performans sanatları, liderlik, yaratıcı yazarlık gibi farklı yetenek alanlarını da göz ardı etmiştir. Yirminci yüzyılın sonlarına kadar konservatif bakış açısının egemen olduğunu söyleyebiliriz.

Yirmi birinci yüzyıla yaklaştığımızda özel yeteneği tanımlamada IQ puanının yerine alana özgü performans ve kapasite öne çıkmaya başlamıştır. Bu bakış açısı ile yapılan tanımlar "liberal tanımlar" olarak adlandırılmaktadır (Renzulli, 2005). Esnek ve özgür olma anlamındaki liberal kavramı sınırlamaların daha az olmasını

ifade eder. Liberal tanımlarda özel yetenek kavramına geniş bir açıdan bakılır. Bu bakış açısına göre özel yetenekli birey herhangi bir alanda sıra dışı potansiyele ya da performansa sahip olan bireydir (Sak, 2014). Örneğin Witty 1958'de, toplumsal değeri olan bir alanda üst düzey performans sergileyen her çocuğun üstün yetenekli olabileceğini belirterek liberal bir tanım yapmıştır (akt., Mönks, Heller ve Passow, 2000). Yine benzer bir tanımı, Amerika Birleşik Devletleri' nde üstün yetenekliler eğitiminde ilk ulusal rapor olarak kabul edilen Marland Raporu' nda (1972) görebiliriz. Rapora göre özel yetenek "*genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı düşünme yeteneği, liderlik, görsel ve performans sanatları, psikomotor yeteneklerden biri ya da bir kaçında olağanüstü yeteneğe sahip olma*" şeklinde tanımlanmıştır.

Yirmi birinci yüzyılın başlarında özel ve üstün yetenek kavramları, üstün zeka teriminin yerini tamamen almaya başlamıştır. ABD' de, Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği' nin yapmış olduğu daha geniş kapsamlı tanımda ise üstün yetenekli birey "*Bir ya da daha fazla alanda sıra dışı öğrenme ve muhakeme yeteneği ya da yeterliliği olan bireydir.*" şeklinde tanımlanmıştır. Yine ABD'de 2002 yılında yürürlüğe giren ve hiçbir çocuğun göz ardı edilmemesi gerektiği görüşünün hâkim olduğu "No Child Left Behind" yasasına göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler "*Zihinsel, yaratıcılık, sanatsal, liderlik ya da özel akademik alanlarda yüksek başarı kapasitesine sahip, yüksek kapasitenin geliştirilebilmesi için özel eğitime gereksinim duyan bireylerdir.*" şeklinde betimlenmiştir (No Child Left Behind Act, 2002).

Ülkemizde 15 Ocak 2013 tarihinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu tarafından yayınlanan Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planında "üstün zekâ" kavramı yerine daha az kategorize edici olduğu düşünülen "özel yetenek" kavramı tercih edilmiştir. Planda özel yetenekli birey "*Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir.*" şeklinde tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Bu tanımın ABD'de yapılan tanımlardan esinlendiği söylenebilir.

Özel yetenek psikososyal bir kavramdır. Zamanın koşulları, düşünce yapıları ve değer yargılarına bağlı olarak farklı tanımları yapılmıştır. Bu nedenle özel yeteneğin tanımı zamandan zamana ve kültürden kültüre değişmektedir.

Özel yetenek tanımlarında geçmişten günümüze görülen değişimin nedenleri sizce neler olabilir?

ÖZEL YETENEK SINIFLAMALARI

Özel yetenekli çocuklar IQ puanlarına ve sıra dışı davranışsal özelliklerine göre sınıflandırılabilirler. IQ puanlarına göre yapılan sınıflamalar, IQ testi olarak da adlandırılan zekâ testlerinden alınan puanlara göre yapılmaktadır. Yaygın olarak, 100 IQ puanı ortalama puan olarak kabul edilmektedir. Bireyin üstün zekâlı olarak tanılanabilmesi için 130 ve üzeri IQ puanı alması gereklidir. Ancak üstün zekâlılar için uygulanan bazı programlarda 120 IQ puanı eşik değer olarak kabul edilebilmektedir (Silverman, 2009). Özel yetenekli bireylerin IQ puanlarına göre yapılabilecek sınıflamalardan birisi Gross' un beş düzeyli sınıflamasıdır. Üstün yetenekli öğrenciler, IQ puan aralığına göre hafif düzeyde, kısmen, çok üstün, olağanüstü üstün ve dahi düzeyinde üstün olarak sınıflandırılmıştır (Gross, 2009).

Tablo 7.1. Üstün Zekâ Düzeyleri

Düzey	IQ Puanı	Yaygınlık Oranı
Hafif düzeyde üstün yetenekli	115-129	1:40
Kısmen üstün yetenekli	130-144	1:40- 1:1000
Çok üstün yetenekli	145-159	1:1000- 1:10.000
Olağanüstü düzeyde üstün yetenekli	160-179	1:10.000-1:1 milyon
Dahi düzeyinde üstün yetenekli	180 ve üzeri	1:1 milyon' dan daha az

Kaynak: Gross, 2009

Zekâ puanlarına göre yapılan sınıflamalarda zihinsel kapasitenin farklı olmasının yanı sıra gelişimsel ve davranışsal farklılıklar da gözlenebilir. Örneğin zeka düzeyi arttıkça kişilik tipleri de değişebilmektedir. Kısacası üstün yetenekli çocuklar kendi içlerinde de büyük farklılıklar göstererek heterojen bir grubu oluştururlar. Üstün zekalı çocukların sınıflandırılması özel durumlarına göre de yapılmaktadır. Bunlar arasında en çok dikkat çeken deha çocuklar, savantlar ve Williams Sendromu olan çocuklardır.

Deha çocuklar; 10 yaşından önce, belirli bir alanda iyi eğitim almış bir yetişkin kadar performans gösterebilen çocuklardır (akt. Morelock ve Feldman, 2000). Sıra dışı performans gösteren bu çocukların yetenekleri aslında yetişkin bir birey için sıradan yetenekler olabilir ancak çocuklar için olağanüstü kabul edilir (Shavinina, 1999). Deha çocukların en önemli özellikleri, erken çocukluk dönemlerinde bu yeteneklerini geliştirmeleridir. Deha çocukların IQ puanları genelde 120 ve üzerindedir (Morelock ve Feldman, 2000). Ancak bu çocukların üstün zekâlı çocuklar içerisindeki yüzdesi çok ender karşılaşılabilecek yetenekleri nedeniyle oldukça

azdır. Genel popülasyonda on milyonda bir görülebilmektedir (Sak, 2014). Deha çocuklar çeşitli alanlarda üstün performans gösterebilirler. Müzik, satranç, matematik, edebiyat, spor, zihinsel hesaplamalar ve yabancı diller bu alanlardan bazılarıdır (Feldman, 2008). Örneğin satranç hamlelerini 6 yaşında ustalıkla yapan Fischer, 13 yaşında ABD Gençler Şampiyonu olarak en genç satranç şampiyonu ünvanını almıştır. Müzik alanında Mozart ilk eserini 5 yaşında iken bestelemiştir.

Savantlar; zihinsel gelişim yetersizliğinin yanı sıra olağanüstü özel yeteneğe sahip olan bireylerdir. Sınırlı yetenek alanlarında ilginç sayılabilecek yeteneklere sahiplerdir. Örneğin, bir savant 10 Mayıs 1950'nin hangi güne denk geldiğini saniyeler içinde hesaplayabilir, 10 basamaklı sayıları zihninden çok hızlı toplayabilir. Savantlar, otistik bireyler ve zihinsel gelişim yetersizliği olan bireyler arasında daha yaygındır. Otistik nüfusun yaklaşık yüzde onunun, zihinsel gelişim yetersizliği olan bireylerin binde altısının savant olduğu tahmin edilmektedir (Morelock ve Feldman, 2000). Savantlar genel olarak, soyut düşünme becerilerinde yetersiz, düşünme süreçlerinin farkında olmayan, duyguları sınırlı düzeyde algılayabilen ama sıra dışı hafıza yeteneğine sahip bireylerdir.

Williams Sendromu; J. C. P. Williams tarafından tanımlanan genetik bir bozukluktur. Çok nadir olarak (10 binde 1) karşılaşılan bu durum 7. kromozomdaki gen silinmesi ile ortaya çıkar (Moldavsky, Lev ve Lerman-Sagie, 2001). Williams sendromlu bireyler ortalama 60 IQ puana sahiplerdir. Hafif ya da orta düzeydeki zihinsel yetersizliklerine karşın yüz ifadelerini çok iyi kullanırlar, seslere karşı duyarlıkları çok yüksektir ve oldukça iyi sözcük dağarcıkları vardır. Örneğin, Williams sendromlu bir birey sürüngenler sınıfında yer alan bütün hayvanların ismini söyleyebilir, seslere karşı hassas duyarlığı sayesinde çok iyi müzik aleti çalabilir. Sosyal açıdan, akıcı konuşmaları ve kibar davranışları ile kolay iletişim kurabilirler. Hatta Williams Sendromlu oldukları tahmin edilemeyebilir. Bu yönüyle bu tip kişilerin sözel alanlarda özel yetenek geliştirebilecekleri dikkate alınmalıdır.

Özel yetenekli çocuklar IQ puanlarına ve sıra dışı davranışsal özelliklerine göre sınıflandırılabilirler. Özel yetenekli çocuklar bu açıdan kendi içlerinde homojen bir grup oluşturmazlar.

ÖZEL YETENEK KURAMLARI

Özel yetenek veya üstün zekâ ile ilgili tek kuram yoktur. Olağanüstü kapasiteyi açıklayan birçok kuram bulunmaktadır. Kuramların bu denli farklılaşmasının altında ise kuramcıların bakış açılarının ve algılarının zamana, kültürel değerlere ve yaşadıkları toplumların özelliklerine göre değişmesi yatmaktadır. Öte yandan üstün zekâ ve zekâ alanındaki bilimsel araştırmaların her geçen gün artması da üstün zekâ kuramlarının çeşitlenmesine neden olmaktadır. Örneğin beyin araştırmalarının son yıllarda hız kazanması zekâya ilişkin kimi görüşlerin değişmesine neden olmuştur. Zekâya ilişkin değişen görüşler kaçınılmaz olarak üstün zekâya olan bakış açılarını da etkilemeye başlamıştır. Sonuç olarak üstün zekâ kuramlarını psikososyal yaklaşımlar kadar nöropsikolojik yaklaşımlar da etkilemeye başlamıştır. Örneğin Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramının ilkelerinden biri beyin temelli araştırmalara dayanmaktadır.

Genel Zekâ Temelli Üstün Zekâ Görüşleri

Üstün zekâya ilişkin ilk bilimsel çalışmalar, genel zekâ ekseninde bir bakış açısı ile yapılmıştır. Bu bakış açısına göre genel zekâ, üstün zekânın temel taşıdır. Büyük Britanya'da Francis Galton'un araştırmaları ile başlayan dâhilik üzerine bilimsel çalışmalar sonraki yıllarda ortaya atılan üstün zekâ yaklaşımlarını etkilemiştir. Ancak genel zekâ temelli üstün zekâ bakış açılarının temelini Charles Spearman'ın ortaya attığı genel zekâ kuramı oluşturmuştur. Bu kurama göre tek bir zekâ vardır ve bu insanın bütün davranışlarını az ya da çok etkiler. İnsanın üstün zekâlı olması da genel zekâdaki kapasite düzeyine bağlıdır. Spearman'a göre üstün zekâlı birey, genel zekâda muhteşem bir performans sergileyen birey olarak ifade edilebilir (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011). Spearman'ın genel zekâ kuramından etkilenen ve bu etkiyi üstün zekâ çalışmaları alanına aktaran Lewis Terman olmuştur. Yaptığı bilimsel çalışmalarda ve zekâ ölçümlerinde genel zekâyı temel almış, üstün zekâlı çocukları genel zekâ testleri ile tanılamaya başlamıştır. Terman'ın bu çalışmaları üstün zekâlıların eğitimi alanını uzun süre etkilemiştir. Genel zekâ bakış açısına dayalı zekâ testlerinin üstün zekâ araştırmalarında uzun süre kullanımı genel zekâya dayalı üstün zekâ tanımlarının ve bakış açılarının ortaya çıkışının temel nedenlerinden biri olmuştur.

Temel Zihinsel Yetenekler

Spearman'ın aksine Louis Thurstone (1887-1955), zekânın tek bir faktörden oluşmadığı, "*temel zihinsel yetenekler*" olarak adlandırdığı birçok faktörün zekânın oluşumunda etkili olduğu görüşüne sahiptir (Wasserman, 2012). Temel zihinsel yetenek alanları görsel ve uzamsal, dinleme ve duyma, kültürel bilgi, muhakeme yeteneği, kısa süreli hafıza ve hatırlama, uzun süreli hafıza ve hatırlama, düşünme hızı, nicel matematiksel yeteneklerdir. Her bir temel yetenek alanı içerisinde çeşitli alt yetenek alanları da belirlenmiştir. Örneğin, nicel ve matematiksel yetenek alanı; tahmin etme, matematiksel işlemler ve matematiksel muhakeme olmak üzere üç alt yetenek alanını içermektedir. Thurstone, üstün zekâlılığın bir çok alanda olabileceğini düşünen ilk araştırmacılardan birisidir (Kaufman ve Sternberg, 2008).

Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu Zekâ Kuramı, Howard Gardner tarafından 1983 yılında ileri sürülmüştür. Gardner, zekânın tek bir yapıdan oluşmadığına inanır. O'na göre zekâ bir problemlerin çözümünde etkin olan yetenek ya da yetenekler bütünüdür (Ramos ve Gardner, 1997). Çoklu Zekâ Kuramına göre sekiz farklı zekâ türü bulunmaktadır.

Dilsel zekâ dili yazılı ve sözel olarak etkili kullanabilme kapasitesidir. Örneğin, John Ronald Reuel Tolkien'i dilsel zekâsı yüksek bireyler içerisinde sayabiliriz.

Mantıksal-matematiksel zekâ soyut işlemleri ve problemleri analiz edebilme, yorumlama ve yaratıcı çözümler üretebilme; sayısal kavramlar arasındaki ilişkileri keşfetme; matematiksel işlemleri kolaylıkla anlama ve uygulayabilme; analiz ve tümevarımsal-tümdengelimsel muhakeme kapasitesi olarak yorumlanabilir. Örneğin, Isaac Newton'un mantıksal-matematiksel zekâsının yüksek olduğu söylenebilir.

Müziksel zekâ ses, ritim ve müzik ile ilgili performansları yapabilme yeteneğidir. Örneğin, Amadeus Mozart müziksel zekâ alanından üstün bir kapasiteye sahiptir.

Görsel-uzamsal zekâ, farklı türlerdeki şekilleri ve yapıları algılama, organize edebilme; nesneleri zihinde oluşturabilme; perspektif algısı ve üç boyutlu düşünebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Leonarda da Vinci'nin görsel-uzamsal zekâsının çok yüksek olduğu bilinmektedir.

Bedensel-kinestetik zekâ vücut hareketlerini kontrol edebilme ve düzenleme, jest ve mimikleri kullanabilme yeteneğidir. Balerinlerin bu alanda üstün yetenekli olduğu kabul edilir.

İçsel zekâ insanın kendisini, kendi duygularını ve düşüncelerini anlayabilme ve yönetebilme kapasitesidir. Dalai Lama'nın içsel zekâ yönünden çok üstün olduğu söylenebilir.

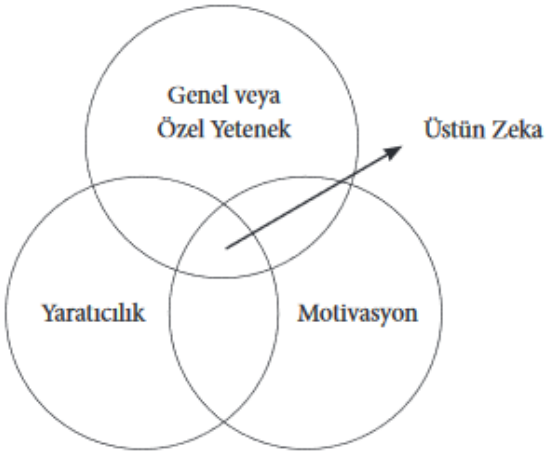
Sosyal zekâ diğer bireyleri tanıyabilme, duygularını, davranışlarını anlayabilme, başkalarının güçlü ve eksik yönlerinin farkında olabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Mahatma Gandi'nin bu tür zekasının yüksek olduğu düşünülmektedir.

Doğacı zekâ doğa ile ilgili nesneleri ve canlıları sınıflayabilme, tanıma ve anlayabilme kapasitesidir. Örneğin, Charles Darwin'in doğacı zekasının yüksek olduğu bilinmektedir.

Halen yeterli deneysel çalışmalar ile desteklenmemiş olsa da Gardner, bu sekiz zekâ türünün yanı sıra *varoluşsal zekâ* olarak adlandırdığı bir zekâ türünün daha olabileceğini ileri sürmüştür. Varoluşsal zekâ, varoluş ile ilgili temel sorunları yakalama ve sorgulama; felsefik kavramlar üzerine düşünme yeteneği olarak kabul edilmektedir (Von-Karolyi, Ramos-Ford ve Gardner, 2003).

Üç Halka Kuramı

Kurama göre üstün zekâlı birey ortalama üstü genel veya özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılığın her birine belirli bir eşik değerde sahip olan bireydir (Renzulli, 2005). Diğer bir ifadeyle üstün zeka bu üç halkanın bir bileşimidir. Bu kurama göre sadece yüksek IQ üstün zekâ olarak kabul edilemez ancak üstün zekanın gerekli bileşenlerinden biri olarak görülebilir. Bazı bireyler çok yüksek IQ'ye sahip olabilirler fakat yeterli motivasyon ve yaratıcılığa sahip değillerse üç halka kuramına göre üstün zekâlı kabul edemeyiz.



Şekil 7.1. Üç Halka Kuramı (Renzulli, 2003)

Ortalama üstü yetenek, genel ve özel olmak üzere iki alandan oluşmaktadır. Genel yetenek sözel ve sayısal muhakeme, uzamsal ilişkiler ve hafıza gibi kapasiteleri kapsar. Özel yetenek ise matematik, dil ve sanat gibi özel alanları kapsar. Bu halka "olağanüstü yetenek" yerine "ortalama üstü yetenek" olarak adlandırılmıştır çünkü gerçek yaşamda başarılı olan kişilerin tamamı olağanüstü yeteneğe veya üstün zekaya sahip değillerdir. Aksine ortalamanın üzerinde bir genel yetenek veya genel zeka bu tip kişilerde sıklıkla karşılaşılan bir özelliktir (Renzulli, 2005). Gerçekte de bilim ve sanat alanında önemli başarılar elde etmiş insanların akademik başarılarının sanıldığının aksine %1 ya da %2'lerde değil % 20'lerde olduğu saptanmıştır (Sak, 2014). Bu durum, Kuramın temel birleşenlerinden biri olan ortalama üstü yetenek halkasının temelini oluşturmuştur.

Motivasyon, kuramın zihinsel olmayan halkasıdır. Motivasyon, bireydeki istek düzeyi, pozitif enerji ve bunun sürdürülebilirliğini ifade eder. Kuramda motivasyon özel bir problem ile baş edebilmedeki enerji olarak tanımlanır (Renzulli, 2012). Yaşamlarında önemli eserler üretmiş bireylerin en önemli özelliklerinden bazıları ilgilendikleri probleme ya da alana yoğun bir şekilde odaklanmaları ve bu konsantrasyonu uzun süre devam ettirebilmeleridir.

Yaratıcılık, gelenekselliğe karşın orjinal fikirler üretebilmeyi, kalıpların dışında düşünmeyi, yenlik aramayı ve meraklı olmayı ifade eder.

Kuramda her bir halka üstün zekâlılığın oluşumunda eşit öneme sahiptir. Toplumun %2-%3'nün üstün zekâlı olduğu yönündeki yaygın görüşün aksine Üç Halka Kuramına göre genel ve özel yetenek alanında %15-20'lik dilime giren bireyler üstün zekâ potansiyeli taşımaktadırlar (Renzulli, 2005).

WICS Kuramı: Erdem, Zekâ, Yaratıcılık ve Sentezi

WICS Kuramı; erdem, zekâ, yaratıcılık ve bu üç özelliğin sentezini ifade eder (Sternberg, 2005). Buna göre üstün zeka erdem, yaratıcılık ve zekanın bir sentezidir. Zeka boyutunu analitik, yaratıcı ve pratik yetenekler oluşturmaktadır. Bu üç yetenek türünden birinde veya bunların birleşimlerinden birinde üstün olan birey güçlü ve zayıf yanlarını bilir. Güçlü yanlarını kullanırken zayıf yanlarını telafi etme çabası gösterir. Ayrıca bu tip bireylerin toplumsal uyum yetenekleri de oldukça iyidir (Sternberg, 2005). Kuramın diğer bir birleşeni yaratıcılıktır. Yaratıcı insanlar, sıradan konulara farklı bakış açısı getirip, yenilik üretebilirler. Son birleşen olan erdem, kuram için en önemli birleşen olarak görülmektedir. İnsanlar zeki ya da yaratıcı olabilirler fakat erdemli olmayabilirler. Kuramda, üstün zekâlı bireyler için de en önemli özellik erdemin olması olarak değerlendirilir. Erdem, zekânın ve yaratıcılığın toplum yararına kullanılmasını ifade eder (Sternberg, 2005). WICS'e

göre birey zekâsını ve yaratıcılığını olumsuz amaçlar için kullanıyorsa üstün zekalı kabul edilemez.

Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı (DMGT)

Gagne'nin (2000, 2005, 2013) ortaya attığı bu kuram yetenek gelişim sürecine odaklanan bir kuramdır. Gagne, üstün zekâlıların eğitiminde sıklıkla birbiri yerine kullanılan "üstün zekâ" ve "üstün yetenek" terimleri arasındaki ayrıma odaklanmıştır. Üstün zekâ doğuştan var olan olağanüstü zihinsel kapasiteyi ifade eder. Üstün yetenek ise üstün zekanın eğitim yoluyla çeşitli akademik ve performans alanlarında olgunlaşmış halidir. DMGT kuramı; üstün zekâ, üstün yetenek, öğrenme-uygulama, katalizörler (içsel ve çevresel katalizör) ve şans boyutlarından oluşur.

Üstün Zekâ: Doğuştan var olan ya da doğal yetenekler olarak ifade edebileceğimiz üstün zekâ, DMGT'de, mental ve fiziksel olmak üzere iki temel alandan oluşmaktadır. Mental alanlar zihinsel, yaratıcı, sosyal, algısal; fiziksel alanlar ise müziksel ve motor becerilerdir. Doğal yetenek (üstün zekâ), çocukların gelişimlerinde çeşitli alanlarda gözlenebilir. Zihinsel yetenekleri yeni matematiksel işlemleri anlamada ve uygulamada; okuma-yazma becerilerini yabancı bir dilin öğrenilmesinde ya da yaratıcı bilimsel ve sanatsal ürünlerin ortaya koyulmasında görebiliriz. Fiziksel yetenekler ise spor, müzik ya da sosyal becerilerde gözlenebilen yeteneklerdir. Bu iki temel yetenek alanından oluşan üstün zekâ, çevresel değişkenlerin ve sistematik öğrenmenin çocukluk yıllarında daha sınırlı olması nedeniyle çocuklarda yetişkinlere göre daha kolay ve doğrudan gözlenebilir. Bunun yanı sıra, üstün zekâyı, ileri çocukluk döneminde ve yetişkinlikte yeni becerilerin hızlı ve kolay edinimi becerilerinde de gözlemleyebiliriz. DMGT'ye göre, üstün zekâ ile kolay ve hızlı öğrenme arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır.

Üstün Yetenek: Kuramda; üstün zekâ, üstün yeteneğin hammaddesi olarak kabul edilmektedir. İnsan, üstün zekâya sahip olmadan üstün yetenekli olamaz. Yani, üstün yeteneğin varlığı olağanüstü doğal yeteneğin varlığına bağlıdır. Bunun tam tersi ise mümkün değildir. DMGT'ye göre doğuştan var olan doğal yetenek (üstün zekâ), iyi bir eğitim ve sistematik öğrenmelerle üstün yeteneğe evrilebilir. Ancak üstün zekanın üstün yeteneğe evrilmesi karmaşık ve zor bir süreçtir ve bu süreçte öngörülemez faktörler etkili olabilir. Üstün zekânın üstün yeteneğe dönüşümü farklı alanlarda farklı şekillerde gelişebilir. Örneğin, zihinsel yetenekler bir bilim insanında bilimsel muhakeme olarak ortaya çıkarken, üstün yetenekli bir satranç oyuncusunda oyun analizinde, üstün yetenekli bir ekonomistte sayısal planlamada ya da üstün yetenekli bir basketbolcuda strateji geliştirmede gözlenebilir.

Öğrenme ve Uygulama: Üstün zekânın, üstün yeteneğe dönüşebilmesi, bireyin sistematik bir öğrenme ve uygulamaya maruz kalması ile gerçekleşebilir. Öğrenme ve uygulama, formal ya da informal olabilir. Birey; okul, kurs, atölye gibi kurumlarda eğitim alıyorsa bu formal eğitim olarak değerlendirilir. İnformal eğitim ise kendi kendine öğrenme ve uygulamayı ya da yaşam aktiviteleri içerisinde planlanmamış öğrenmeyi içermektedir. Bu iki öğrenme ve uygulama ne kadar sistematik, etkili ve uzun süreli olur ise yetenek gelişim süreci de o kadar verimli olacaktır.

Katalizörler: Katalizör, kimyasal tepkimelerde tepkimenin hızını arttıran ya da yavaşlatan etken maddedir. DMGT kuramında da benzer etkiye sahiptir. Üstün zekânın üstün yeteneğe dönüşümü sürecinde, sürecin hızlı ya da yavaş ilerlemesini etkileyen içsel ve çevresel değişkenler, katalizörler olarak adlandırılır. İçsel katalizörler, yetenek gelişim sürecinde bireyin fiziksel ve psikolojik durumuna ilişkin değişkenlerdir. Sağlık, fiziksel engel, motivasyon ya da istem bunlar arasında yer alır. Yetenek gelişim sürecinin başlamasında ve sürdürülmesinde, motivasyon ve istem öncelikli role sahiptir. Kişilik özellikleri de bu süreci hızlandıran ya da yavaşlatan hatta durduran bir değişken olarak rol alabilir. Çevresel katalizörler, dış etkenler olarak yetenek gelişim sürecini çeşitli şekillerde etkileyebilir. Yaşanılan coğrafi bölge, sosyal yapı, demografik değişkenler, aile, arkadaş çevresi, sosyo-ekonomik durum çevresel katalizörler içerisinde yer alır. Uygun eğitim olanakları ile karşılaşmayan ya da yeterli sosyo-ekonomik düzeyde olmayan üstün zekâlı bir çocuk ile elverişli eğitim olanaklarına sahip bir üstün zekâlı çocuğun yetenek gelişim süreci aynı olmayacaktır.

Şans: DMGT'de diğer değişkenleri etkileyen en genel faktör olarak değerlendirilebilir. Üstün zekâ genlerine sahip bir ailenin çocuğu olmak (şansın üstün zekâ üzerine etkisi), yaşanılan bölgede iyi bir eğitim sağlayabilecek okulun olması (şansın çevre üzerine etkisi), sağlıklı ve motivasyonu yüksek bir birey olma (şansın içsel katalizör üzerine etkisi) şans faktörünün etkileri olarak sıralanabilir. Her ne kadar şans değişkeni bireylerin elinde olmayan bir değişken olarak görülse de kısmen de olsa değiştirilebilir. Örneğin, üstün zekâlı bir çocuğa sahip ailenin uygun eğitim fırsatlarını kollaması ve bu konuda bilinçli davranması, çevresel katalizör üzerinde olumlu şans etkisi yaratacaktır. Bunum tam tersi ise olumsuz şans etkisi oluşturabilir.

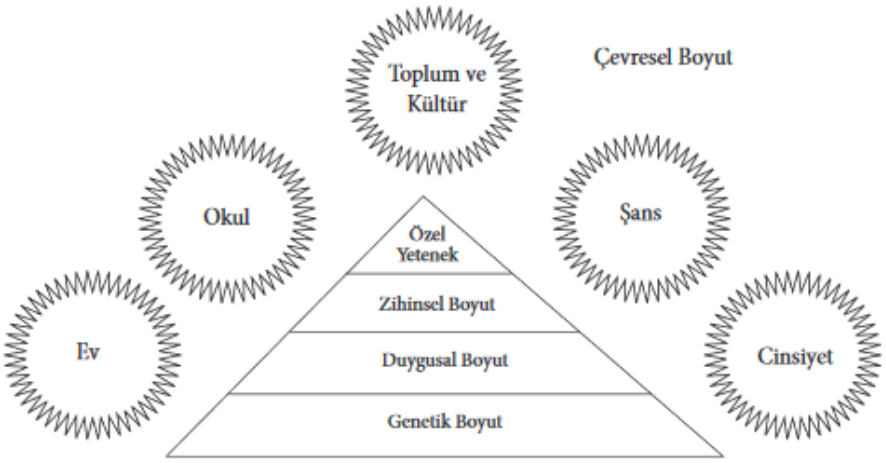
Genel olarak, DMGT Kuramı, üstün zekâyı ve üstün yeteneği birbirinden ayıran bir kuramdır. Kuramın en önemli özelliğinin, üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarını ayrımsallaştırması olduğunu söyleyebiliriz. Potansiyelin (üstün zekâ), başarıya (üstün yetenek) dönüşebilmesi için çeşitli değişkenlerin etkisi önemsenmektedir. Kuram için üstün zekâ kadar üstün yeteneğin de önemli olduğu söylenebilir.

DMGT Kuramında üstün zeka ve üstün yetenek kavramları farklılaşmaktadır. Üstün zekanın üstün yeteneğe dönüşümü önemlidir. Bu dönüşümün sağlanabilmesinde çevresel değişkenlerin etkisi önemsenir.

Piirto Yetenek Gelişim Piramidi

Kendisi de yaratıcı bir yazar olan Jane Piirto'nun geliştirmiş olduğu bir modeldir. Bu modele göre yetenek gelişimi bir piramit gibidir ve beş boyutu vardır: genler boyutu, duygusal boyut, zihinsel boyut, yetenek boyutu ve çevresel boyut (Piirto, 1995). Piramidin en tepesinde diğer bütün boyutlardan beslenen özel yetenekler yer alır.

Genetik Boyut: Piramidin en alt tabakasında yer alır. Özel yeteneğin temelini oluşturur. Genetik özellikler bireyin hayata başlarken sahip olduğu kalıtsal yapıyı temsil eder. Bebeklikten yetişkinliğe doğru genetik özelliklerimiz daha baskın olmaya başlar. Yetişkinliğimizde genetik özelliklerimiz daha belirginleşir. Diğer bir ifadeyle yaş ilerledikçe genlerin özel yeteneğin gelişimindeki etkisi daha da artar.



Şekil 7.2. Piirto Yetenek Gelişim Piramidi

Duygusal Boyut: Piramidin ikinci tabakasında yer alan kişilik özellikleridir. Temel kişilik özellikleri bireyde olması gereken ya da geliştirilebilir özellikleri içerir. Bu özelliklerden bazıları merak, öz-disiplin, esneklik, hayal gücü, mükemmeliyetçilik, dirençlilik, risk alma, öz-yeterlik, tutku ve iç görüdür.

Zihinsel Boyut: Piramidin üçüncü tabakasında yer alan zihinsel yeterliklerdir. Bunlar yetenek gelişiminin "harcı" olarak kabul edilmektedir. Yetenek gelişiminin geçekleşebilmesi için genel bilişsel yeteneğin belirli düzeyin üzerine çıkması zorunludur. Bunu telafi edebilecek başka bir boyut düşünülemez. Ancak her bir yetenek alanı için minimum genel bilişsel yetenek düzeyi farklılaşabilir. Bir filozof için minimum 160 IQ puanı olması beklenirken bir performans sanatçısı için minimum düzey 100 IQ puanı olabilir. Bu değerlerin yazarın kişisel görüşleri olduğu unutulmamalıdır.

Özel Yetenek Boyutu: Piramidin tepe noktasında yer alır. Alana göre veya disiplinlere göre özelleşir. Görsel sanatlar, müzik, spor, dans, matematik, tarih ve edebiyat gibi akademik ve akademik olmayan alanlarda özel yetenek türleri vardır. Özel yeteneğin oluşumunda diğer bütün boyutlar etkin rol oynar.

Çevresel Boyut: Modelde çevresel değişkenler güneş ile imgeleştirilmiştir. Bu değişkenler arasında ev ve aile, okul, toplum ve kültür, şans ve cinsiyet yer alır. Ailenin yeteneğe yönelik ilgisi ve yeteneğin gelişimindeki desteği önemlidir. Birçok yetenekli insan aile desteğinin olmaması nedeni ile potansiyellerini zamanla kaybedebilmektedir. Okul, yeteneğin eğitim ortamında geliştirebilmesi için önemli bir çevresel değişkendir. Çeşitli akademik yetenek programlarının yanı sıra konservatuar, atölyeler ve özel yetenek programları ile müzik, dans ve görsel sanatlardaki yetenekler de geliştirilebilir. Toplum ve kültür, yeteneğin değer görmesi ve kabul edilmesinde etkili olan çevresel değişkendir. Toplumun genel görüşü, yetenek değerli olsun ya da olmasın önemlidir. Cinsiyet, model için önemli görülen bir değişkendir. Akademik olarak benzer düzeyde, benzer kişilik özelliklerine ve yetenek düzeyine sahip erkek ve kadının eşit koşullar ile karşılaşmaması yetenek gelişiminde cinsiyetin etkisi olarak değerlendirilmektedir. Şansın yetenek gelişim sürecinin her bir aşamasında etkisini görebiliriz. Doğuştan yetenek genlerine sahip olma, iyi bir okulda eğitimini sürdürebilme ya da aile desteği şansın olumlu etkileri arasında yer alır.

Özel yeteneğin gelişiminde şansın etkisini düşünüp tartışınız.

Taylor'ın Çoklu Yetenekler Modeli

Calvin Taylor'ın 1967'de geliştirmiş olduğu model, bütün çocukların yetenekli olabileceği düşüncesine dayanmaktadır. Taylor'a göre potansiyel olarak bütün çocuklar üstün yeteneklidir (akt. Maker ve Nielson, 1995). Modelde üstün zeka ve üstün yetenek kavramları diğer modellere göre farklılaşmaktadır. Taylor'a göre üstün zekalı ve üstün yetenekli bireyler arasında düzey farkı vardır. Ona göre, üstün zekalı bir bireyin herhangi bir alanda en üst düzeyde olması gerekirken, üstün yetenekli birey herhangi bir alanda ortalama bireyler ile üstün zekalı bireyler arasında yer alır. Çoklu Yetenekler Modelinde altı temel yetenek alanı tanımlanmıştır (Maker ve Nielson, 1995).

Akademik Yetenek: Akademik yetenekler genellikle okuldaki öğrenmeler ile ilişkilidir. Modelde problem çözümünde bilginin transfer edilebilmesi önemli bir beceri olarak görülür. Öğrenilen bilgi, kazanılmış eski bilgiler ile ilişkilendirilmeli, yeni durumlara uyarlanabilmelidir.

Üretken Düşünme: Farklı bilgileri ve düşünceleri bir araya getirerek yeni çözümler üretme, gruplar ya da sınıflamalar oluşturma ya da orjinal yeni fikirler veya ürünler ortaya çıkarma olarak tanımlanabilir. Üretken düşünme yeteneği; akıcı düşünme, esnek düşünme, orijinal düşünme ve ayrıntıcı düşünme olmak üzere dört birleşenden oluşur. Akıcı düşünme, birçok fikir veya çözüm üretme becerisidir. Esnek düşünme, fikirleri farklı alanlarda, kategorilerde üretme becerisidir. Esneklik becerisi yüksek bir birey çeşitli yönlerden sorunu değerlendirir ve farklı türlerde fikirler üretir. Orijinal düşünme, özgün fikirler ya da çözümler üretme, alışılmışın dışında bir bakış açısı ile sorunu değerlendirebilme becerisidir. Bu becerisi yüksek olan bireyler, daha önceden üretilmiş çözüm yöntemleri dışında yeni ve sıra dışı çözümler ya da düşünceler geliştirerek sorunları çözerler. Ayrıntıcı düşünme, var olan düşünceleri veya ürünleri detaylandırma becerisidir. Ayrıntıcı düşünme, ürünleri daha ilgi çekici hale getirebilir.

İletişim Yeteneği: İletişim yeteneği sosyal etkileşimin ve öğrenmenin temelini oluşturur. İletişim yeteneğinin gelişimi, öğrencilerin sözel ve sözel olmayan yöntemler ile düşüncelerini, duygularını ifade edebilmelerini sağlamasının yanı sıra fikirlerin zengin bir şekilde, anlaşılır ve eksiksiz ifade edilmesini de sağlar.

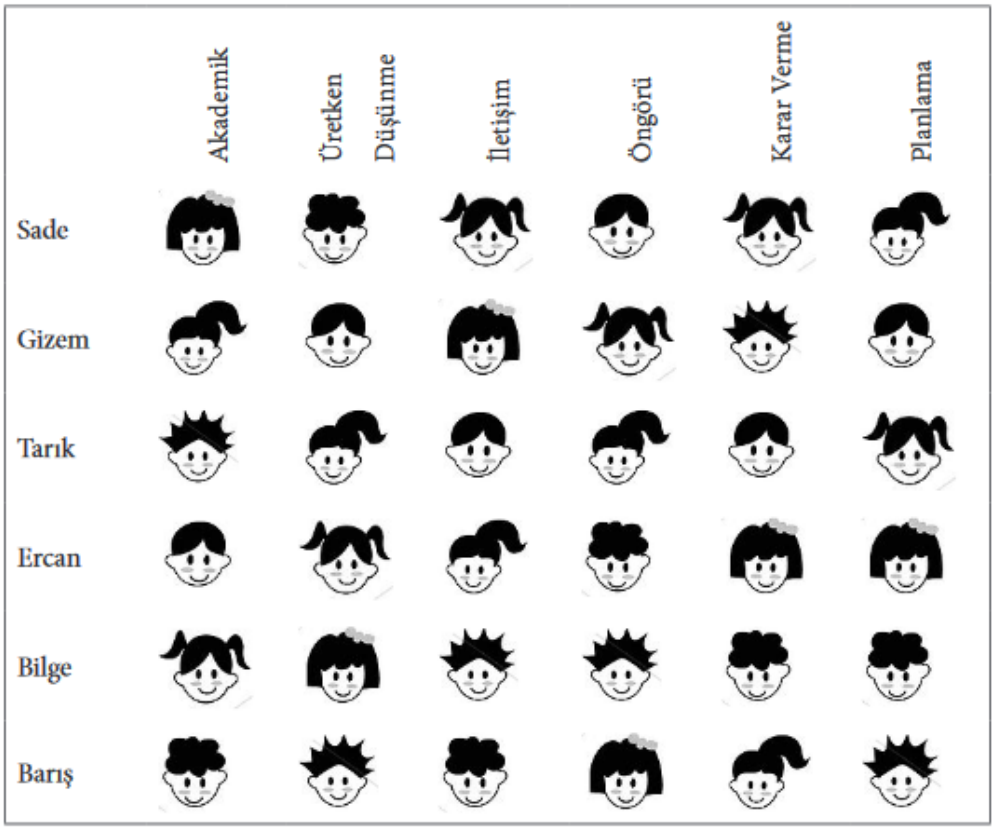
Öngörü Yeteneği: Neden-sonuç ilişkilerini kavrama, değerlendirme ve tahmin etme yeteneğidir. Öngörü yeteneği üç birleşenden oluşur: kavramsal öngörü, derinlemesine anlama, sosyal farkındalık. Kavramsal öngörü, gerçekleşen durumların nedenlerini ve sonuçlarını görebilme yeteneğidir. Derinlemesine anlama, ilgili durumun bütün boyutlarını açık bir şekilde değerlendirebilme, koşulların ya da durumun nasıl değişebileceğini tahmin etme, bu değişimlerin etkilerini anlayabil-

me yeteneğidir. Sosyal farkındalık, insanların tepkilerini ve bu tepkilerin gelecekteki olayları nasıl etkileyebileceğini sezme yeteneğidir.

Karar Verme Yeteneği: Bu yetenek verileri doğru bir şekilde değerlendirebilmeyi, birçok alternatif çözüm üretmeyi, çözümleri belirli kriterlere göre değerlendirmeyi ve en iyi çözümü seçebilmeği içerir.

Planlama Yeteneği: Diğer yetenekler içerisinde en karmaşık süreci içeren yetenek alanıdır. Planlama birçok aktivitenin ardıl olarak yapılması ile gerçekleşir. Planlama yeteneği; hedef oluşturma, organize etme, detaylandırma, kişilere ve sorunlara karşı duyarlı olma gibi durumları içeren zihinsel bir süreçtir.

Çoklu Yetenekler Modeli dört temel prensip etrafında şekillenmiştir: (a) her birey çeşitli yetenek alanlarında bir ya da daha fazla yeteneğe sahiptir, (b) her birey sadece bazı yetenek alanlarında üstün zekalı olabilir, (c) potansiyel olarak bütün çocuklar en az bir yetenek alanında ortalamanın üstünde olabilir ve (d) hemen hemen her öğrenen yetenek odaklı eğitimden yararlanabilir (Maker ve Nielson, 1995). Bu prensipler doğrultusunda bireyin, bir alanda üstün zekalı, diğer bir alanda ortalama ya da ortalamanın altında olabileceğini söyleyebiliriz.



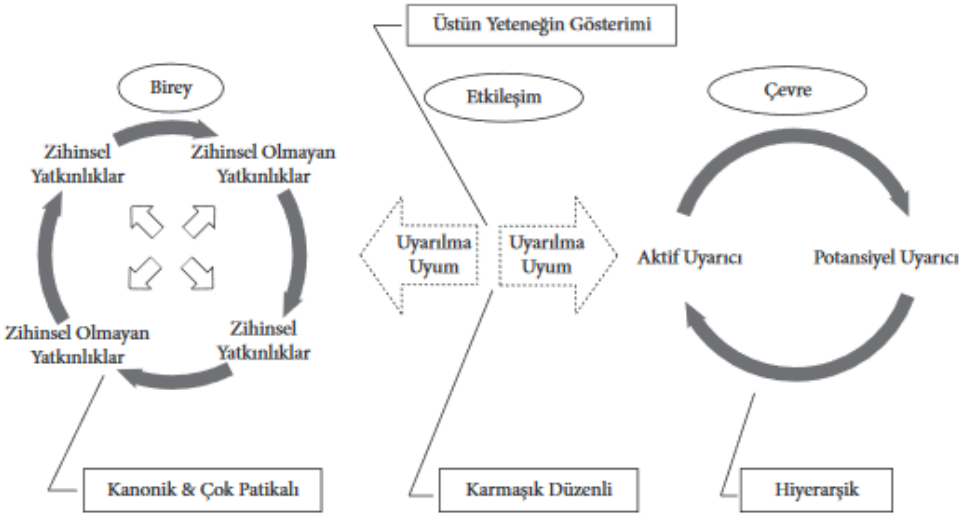
Şekil 7.3. Taylor' ın Çoklu Yetenekler Modeli

Şekil 7.3'te Çoklu Yetenekler Modeline göre profil analizi verilmiştir. Sade akademik yetenekte en üst düzeyde iken öngörü yeteneğinde en alt düzeyde yer almıştır. Benzer olarak Ercan öngörü yeteneğinde en üstte yer alırken akademik alanda ortalarda yer almaktadır.

Özel yetenek kuramlarının ortak ve farklı yönleri nelerdir? Düşünüp, tartışınız.

Üstün Yeteneğin Bulanık Kuramı[1]

Üstün Yeteneğin Bulanık Kuramı (Fuzzy Conception of Giftedness) Uğur Sak tarafından geliştirilmiş yeni bir kuramdır (Sak, 2020 baskıda). Bu kurama göre üstün yetenek, sınırları belirli olmayan bir diffüz nebula (bulutsu) gibidir. Kuram adını bu belirsizlikten almıştır. Bulanık Kurama göre üstün yetenek, uyarıcı koşullarla (çevre) yeterli bir şekilde etkileşime girebilen bireysel yatkınlıkların oluşturduğu bir potansiyeldir. Tanımda yer alan üç terim Bulanık Kuramın temel savlarının ana bileşenlerini oluşturmaktadır: 1) yatkınlık, 2) etkileşim ve 3) uyarıcı koşul (Şekil 7.4.). Kurama göre üstün yeteneğin oluşumu yalnızca (1) birey ve çevre arasındaki etkileşime değil (2) aynı zamanda bireysel yatkınlıklar arasındaki etkileşime de kaçınılmaz bir şekilde bağlıdır.



Şekil 7.4. Üstün Yeteneğin Bulanık Kuramı (Sak, 2020)

1 Bölümün bu kısmı, kitabın 4. baskısından itibaren eklenmek üzere Uğur Sak tarafından yazılmıştır. Bu nedenle bu kısımda birincil ağızdan anlatımlar bulunmaktadır.

Yatkınlıkların Niteliği

Bireysel yatkınlıklar iki türde sınıflandırılabilir: 1) muhakeme ve bellek gibi yapıların oluşturduğu zihinsel yatkınlıklar; 2) ilgi ve öz benlik gibi yapıların oluşturduğu zihinsel olmayan yatkınlıklar. İki tür de bireye özgü, bireye ait nitelikleri kapsar. Üstün yeteneğin oluşumuna etki yapan iki türe ait yatkınlıkların sayısı bilinmemekte, bu nedenle sonsuz olarak nitelendirilebilmektedir. Kurama göre yatkınlıkların doğasını ve görevlerini niteleyen altı önerme bulunmaktadır.

Üstün yeteneği oluşturan yatkınlıkların niteliği bir atfetmedir. Kurama göre bütün yatkınlıkların niteliği John Locke'nin ileri sürdüğü gibi birincil değil ikincil niteliklerdir. Birincil nitelikler için bir objenin şekli ve büyüklüğü gösterilebilir. Diğer bir deyişle birincil nitelikler gördüklerimizdir. Birincil niteliklerin bizde oluşturduğu algılarımız ise ikincil niteliklerdir. Aynı şekilde üstün yetenek bireyin niteliği değil, bireysel davranışlara bizim verdiğimiz bir tepki, bu davranışların bizde oluşturduğu bir algıdır.

Yatkınlıklar ile gösterimi olan davranışlar arasında nedensel bir ilişki vardır. Üstün yetenek atfedilen niteliklerin görülebilmesi ile açıklanabilir. Bu gösterim ancak uyarıcı koşullarda gerçekleşebilir. Bulanık Kuram, bu yönüyle diğer üstün yetenek kuramlarından ayrışmaktadır. Öyle ki kuramda yer alan bireysel yatkınlıklar bir tür kanonik yatkınlıklardır. Kanonik yatkınlıklar belirli bir kurala veya belirli bir standarda göre ortaya çıkarlar. Kanonik yatkınlıklar tipik gösterimlerini kendileri ile ilgili olan uyarıcı koşullara maruz kaldıklarında bir tepki olarak ortaya koyarlar (Mantıksal formül: Eğer "x" "c" de "t" zamanında konumlandırılırsa, "x," "m" tepkisini verir.). Buna göre, bir kişi yatkınlıklarının baskın olduğu alanda uyarıcı koşullarla etkileşime girdiğinde üstün yeteneğin belirgin niteliklerini (üstün akademik başarı veya yaratıcılık gibi) ortaya koyarsa, bu kişinin üstün yetenekli olduğunu söyleyebiliriz. Şu ve şu niteliklerin uyarıcı koşullarla belirli bir süre etkileşime girdiğini ve yaratıcılık gibi bir davranışla ortaya çıktığını söylemek akla uygun olacaktır. Dolayısıyla üstün yetenek ancak ve ancak birey uyarıcı koşullarla etkileşime girdiğinde gözlenebilir. Bu bakış açısına göre, yeteneğe uyan uyarıcı koşulun oluştuğu ortamda eğer üstün yetenek ortaya çıkmıyorsa gizli üstün zeka veya gizli üstün yetenekte yoktur çünkü uyarıcı koşulun bireysel yatkınlıklarla etkileşimi başlatma kapasitesinin yeterli olduğu kabul edilir.

Üstün yeteneğin ortaya çıkışı için gerekli olan yatkınlıkların sayısı belirsizlik içerir. Bulanık Kurama göre üstün yeteneğin bireysel bileşenleri zihinsel ve zihinsel olmayan şekilde sınıflandırılan bilinmeyen sayıda yatkınlık kümelerinden oluşmaktadır. Üstün yeteneğin oluşumunda iki tür de gereklidir ancak yetersizdir. Zihinsel bileşen genel yetenek, akıcı muhakeme, çalışma belleği, işleme hızı,

zihinsel yeterlik, hayal gücü ve dikkat gibi yatkınlıkları kapsar ancak bunlarla da sınırlı değildir. Zihinsel olmayan bileşen öz benlik, başarı motivasyonu, ego, ruh sağlığı, azim, kararlılık, ilgi, merak, fiziksel özellikler, kişilik tipi, öz düzenleme ve açık görüşlülük gibi yatkınlıkları içerir. Gerçekte yatkınlıklar ve bu yatkınlıkların birbirleri ile olan etkileşimleri için belirli bir liste oluşturmak da zordur. Çünkü bilmediklerimiz bildiklerimizden daha fazla olabilir. Farkında olmadığımız bir yatkınlık, belirli bir zamanda diliminde etkileşime girerek üstün yeteneğin oluşumu için yeterli olan yatkınlık kümeleri içi, yatkınlık kümeleri arası ve yatkınlık kümeleri ile uyarıcı koşullar arasında bir etkileşme öncülük edebilir.

Zihinsel ve zihinsel olmayan yatkınlıklar üstün yeteneğin oluşumunda eşit derecede gereklidir. Bu önermeye göre, eğer A koşulunun (üstün yetenek) ortaya çıkışı B koşulunun (zekâ gibi) ve C koşulunun (ilgi) varlığını gerektiriyorsa, A koşulunun oluşması için B ve C koşulu eşit derecede gereklidir. Hatta bu koşulların diğer yatkınlıklar ve uyarıcı koşullarla olan etkileşimleri de eşit derece de önemli olabilir. Zihinsel olmayan yatkınlıkları katalizör olarak gören diğer üstün yetenek kuramlarının aksine, Bulanık Kuram üstün yeteneğin oluşumunda bu yatkınlıkların en az zihinsel yatkınlıklar kadar gerekli ve önemli olduğunu önermektedir. Bu yatkınlıklar çevre koşulları, zihinsel yatkınlıklar ve diğer zihinsel olmayan yatkınlıklar ile çok patikalı dinamik etkileşimlere girer (Şekil 7.4.). Bu yolla, değişen uyarıcı koşullara ve diğer yatkınlıklara sürekli olarak uyumlanırlar.

Üstün yeteneğin oluşumunda rol oynayan yatkınlıkların büyüklüğü tam olarak hesaplanamaz. Üstün yeteneğin oluşumu yeterli etkileşimler ile oluşur. Her bir bireysel yatkınlık bu etkileşimlere farklı derecede katkıda bulunur. Ancak zayıf ya da bulunmayan bir yatkınlık için her zaman telafi mekanizmaları da vardır. Yatkınlıklar veto ve telafi niteliklerine sahiptir. Örneğin bir kişide zayıf veya bulunmayan bir yatkınlık söz konusu kişide özel bir yeteneğin gelişmesini veto edebilecek güce sahiptir. Alternatif olarak, zayıf yatkınlık çok daha iyi gelişmiş başka bir yatkınlık tarafından uyumlanabilen etkileşim modelleri altında telafi edilebilir. Bu önermeyi destekleyen gerçek bir vaka bulunmaktadır: Ressam Eşref Armağan. Doğuştan tamamen görme engelli doğmuştur. Hayatta hiçbir şeyi görmemiştir. Ancak üç boyutluluk, perspektif ve gölge kullanarak parmakları ile çizim ve resimler yapabilmektedir. Bu becerisini görerek değil dokunarak ve başkalarının anlatmaları ile geliştirmiştir. Görsel sanat yeteneği için gerekli olan görme yatkınlığı Armağan'ın yatkınlık repertuarında bulunmamasına karşın görsel sanatlar alanında olağan dışı bir yetenek geliştirmiştir. Görmenin görsel sanatlarda en önemli yatkınlık olduğunu herkes sorgusuz bir şekilde kabul eder.

Üstün yetenek için gerekli olan bir yatkınlık nitel ve nicel olarak çeşitlilik gösteren çok uyarıcılı koşullar tarafından uyarılır. Üstün yeteneği oluşturan yat-

kınlıklar sonsuz derecede çok patikalıdır (Şekil 7.4.). Çok patikalı yatkınlıklar, tek patikalı yatkınlıkların aksine birden fazla uyarıcı koşul ile eşleşip birden fazla ortaya çıkış yolu bulabilir. Üstün yeteneğe katkıda bulunan tek bir yatkınlık bile sonsuz sayıda koşul tarafından uyarılabilir. Örneğin, bir çocuğun bilime karşı olan ilgisi (yatkınlığı) dinozorlara, sürüngenlere veya kara deliğe karşı olan merakı nedeniyle; doğal habitatlara, bilim kitaplarına veya bilim seminerine maruz kalması ile uyarılabilir. Bütün bu uyarıcı koşullar ile olan etkileşimler çok patikalı olup üstün yeteneğin gösterimi için çok olasılıklı yollar sunmaktadır.

Uyarıcıların ve Uyarıcı Koşulların Niteliği

Çevre, uyarıcı koşulların ileri düzeyde bir organizasyonudur. Bu uyarıcılar nesnelerden canlı organizmalara, insandan topluma ve davranıştan fikirlere kadar büyük bir yelpazede yer alır. Uyarıcılar her ne kadar çevrenin bir parçası olsa da uyarım nitelikleri tamamen görelidir. Uyarılmayı harekete geçirme kapasitesi olan çevrenin psikolojik, sosyal veya ekonomik boyutu potansiyel uyarıcıdır. Ancak çevrede sonsuz sayıda uyarıcı varken bunların hepsi bireysel yatkınlıklar için benzer uyarılmalar oluşturmazlar çünkü uyarılma eşsiz olup tamamen kişiseldir. Bu çerçeveden bakıldığında bir çocuk için aktif uyarıcı olan koşul başka bir çocuk için pasif uyarıcı olabilir. Örneğin, çocuk kitaplarıyla dolu bir odanın bütün çocukların okuma yatkınlığını uyarması beklenemez ya da yalnızca merakı uyandırır ama okuma yatkınlıklarında bir uyarılma yaratmaz. Belki birkaç çocukta beklenen uyarılmayı oluşturabilir. Öyleyse yetenek gelişiminde uyaran krallığını kaybederken uyarılma bu rolü alır diyebiliriz.

Uyarılma kişisel deneyimdir. Aktif uyarıcı çevrede değil uyarılma sürecinde var olur. Çevre sonsuz sayıda potansiyel uyarıcı içerir ancak bunların yalnızca bir kısmı aktif uyarıcı statüsünü kazanır. Yetenek gelişimi perspektifinden bakıldığında, uyarıcı koşulunda bulunan bir nesne ya da olay ancak ve ancak bir yatkınlığı uyardığında aktif uyarıcı kabul edilebilir. Ancak potansiyel bir uyarıcı hem aktif uyarıcılar hem de bireysel uyarıcılar tarafından uyarılma potansiyeline sahiptir. Öte yandan bir kişi için potansiyel olan bir uyarıcı (kitaplar gibi) başka bir kişi için aktif uyarıcı olabilir ya da zamanla aktif uyarıcı konumuna geçebilir. Bu durumda şöyle bir sonuca varılabilir: *Bir kişinin yetenek gelişimi sürecini başlatabilmesi için gerekli ancak yetersiz olan bir grup uyarıcı koşul başka bir kişinin yetenek gelişimini başlatabilmesi için yeterli ancak gereksiz olabilir.* Bu düşünceye paralel olarak, yetenek gelişimi için en zengin çevreyi ya da en zengin uyarıcı koşulları araştırmanın bir anlamı olmayacaktır. Aksine, bir kişi için uyarılmayı başlatan mekanizmalar keşfedilmeli ya da yapılandırılmalıdır.

Bir uyarıcı koşul üstün yeteneğin oluşumu için geçici önceliğe sahiptir ancak nedensel bir ilişki içinde değildir. Uyarıcı koşullar üstün yeteneğin oluşumu ve sergilenmesi için gereklidir çünkü üstün yetenek ancak ve ancak birey ile uyarıcı koşulların etkileşiminde gözlenebilir. Bununla birlikte üstün yeteneğin oluşumu için özellikle nedensellik içinde gerekli olan özel bir uyarıcı koşul yoktur. Üstün yeteneğin gelişimi için gerekli olan uyarılma, aynı düzeyde olmasa da çok farklı ve sonsuz sayıda uyarıcı koşullar tarafından gerçekleştirilebilir. Örneğin basketbola yönelik ilgi canlı bir oyunu seyrederken uyarılabileceği gibi akranlar veya sadece bir top ile de uyarılabilir.

Yetenek gelişimini hiyerarşik düzende olan uyarıcı koşullar geliştirir. Uyarıcı koşulların organize olduğu hiyerarşi bireysel yatkınlıklar ile uyarıcı koşullar arasındaki etkileşimin sürekliliğini sağlayarak bir tür pekiştirme eylemi gerçekleştirir. Hiyerarşik olmayan uyarıcı koşul sıkılmaya, motivasyon ve ilgi gibi bir davranışın kaybolmasına neden olabilir. Bu durumu okulda sıkılan üstün yetenekli öğrencilerde gözleyebiliriz. Basit bir örnek olarak, hikaye kitapları okumayla doyuma ulaşan bir çocuk yeni deneyimler edinebilmesi ve daha zorlayıcı uyarıcılara maruz kalması için roman okumaya başlatılabilir. Ancak hiyerarşik uyarıcı koşullar da bireye göre şekillendirilmez ise sıkıcı olabilir çünkü hiyerarşi genel bir pekiştirme değil tamamen kişiseldir.

Kısaca, uyarıcı koşullar nitel ve nicel olarak oldukça heterojendir. Bir uyarıcı koşul, üstün yeteneğin oluşumunda pek çok yatkınlıkları ardıl bir şekilde aktif hale getirme potansiyeline sahiptir. Yatkınlıklar meraktan ilgiye, ilgiden bilgiye, bilgiden yaratıcılığa dönüşebilir.

Etkileşimin Niteliği

Etkileşimci bakış açısına göre zekâ, birey-çevre etkileşiminde yer alır. Bu etkileşim içinde birbirlerine uyumlanırlar. Üstün yetenekte aynı şekilde çevrede incelenmelidir. Bulanık Kuramın üstün yetenek tanımında yer alan etkileşim, yatkınlıkların ve çevrenin yanı sıra etkileşimin kendisinin de ilerlemeli uyarlanmasını ifade etmektedir. Etkili etkileşim, birey-çevre ve bireysel yatkınlıklar arasında sürdürülebilir iki yönlü nedenselliğe öncülük edebilirse üstün yeteneğin oluşumu için zamanla yeterli koşula evrilebilir. Bu şekilde etkileşimler ve çevre aşamalı olarak daha da gelişir ve yeni etkileşimler ve yenilenmiş çevre öz üretimle gerçekleştirilebilir.

Üstün yeteneğin oluşumu karmaşık düzenli etkileşimler gerektirir. Üstün yeteneğin oluşumu 1) bireysel yatkınlıklar ve çevresel değişkenler, 2) bireysel yatkınlıklar arası ve 3) çevresel değişkenler arası etkileşim gerektirir (Şekil 1). Bu

nedenle üstün yeteneğin oluşumu çok değişkenli bir etkileşime zorunlu bir şekilde bağlıdır. Tipik bir karmaşık düzenli etkileşimde, bir veya daha fazla faktör, iki veya daha fazla faktör arasında etkileşim başlatarak veya var olan etkileşimi değiştirerek etkileşim etkisi yaratır. Bazı durumlarda çok değişkenli ortak etki bu değişkenlerin tek başlarına yaptıkları temel etkilerin toplamından çok daha büyüktür. Bu bakış açısına göre, çevre ve zekâ birer tekil değişken olarak üstün yeteneğin oluşumundaki birincil yerlerini kaybetmektedir çünkü üstün yeteneğin oluşumu toplamsal değil çarpımsaldır. Diğer bir deyişle, farklı değişkenler yetenek oluşumuna toplamsal değil çarpımsal katkı yapar. Öte yandan etkileşimin etkisinin yani faktörlerin kendi aralarında olan ilişkinin oluşturduğu ek etkinin zihinsel olmayan bireysel yatkınlıklara da bağlı olduğu göz ardı edilmemelidir. Bir gerçeği çoğu kişi kabul eder. En zengin çevrede yaşayan en zeki çocuk, etkili bir şekilde çevre ile etkileşime girerek yeteneğinin gelişiminde çarpımsal etkiler yaratmazsa, üstün yetenekli bir yetişkin olacağını hiç kimse garanti edemez. Öyleyse üstün yeteneğin oluşumunda önemi olan şey, bireysel yatkınlıklar ile çevre faktörlerinin birbirlerine olan uyumlanmasını sağlayan etkileşimi başlatan, bu etkileşimi sürdüren ve artıran mekanizmalardır.

Etkileşimi zihinsel olmayan yatkınlıklar başlatır. İlgi, merak ve öğrenme motivasyonu gibi zihinsel olmayan yatkınlıklar birey-çevre etkileşimini başlatırken bu etkileşim zihinsel ve diğer zihinsel olmayan yatkınlıklar ile çevresel koşullar tarafından güçlendirilir ve sürdürülür. Örneğin kişisel davranışlar pek çok amaç tarafından yönetilirken bu amaçların en başında hoşlanma veya tatmin gelir. Bu amaçları elde etmek için gerekli olan beceriler ise hoşlanmadan sonra gelişmeye başlar. Öyleyse hoşlanmak davranışı başlatır, beceri ise davranışı sürdürür diyebiliriz. Ancak bazı durumlarda zihinsel yatkınlık zihinsel olmayan yatkınlıkları uyararak etkileşim başlatabilir. Bu konuda kesin bilgimiz olmamakla beraber tahmin yürütebiliriz. Örneğin bir bebek bakıcısını gördüğünde tepki veriyorsa, bu tepki ve arkasından gelen etkileşim bebeğin hafızası yani zihinsel yatkınlığı tarafından başlatılmıştır denebilir.

Üstün yeteneğin gelişimi birey ve çevre arasındaki etkileşimde evrimsel değişimler gerektirir. Etkili etkileşim tıpkı türlerin çeşitlenmesinde ve ilerlemesinde olduğu gibi bireyde ve çevrede iki tip değişim gerektirir: *1) odaklanmış çeşitlenme ve 2) ilerleme.* Bireysel düzeyde odaklanmış çeşitlenme bir alanda uzmanlık ya da üstün yeteneğin gelişimi için gerekli olan alan bilgisinin ve özel becerilerin öğrenimindeki artışı ifade eder. İlerleme ise bu becerilerin ve bilginin üst sınırlarındaki gelişimdir. İlerleme çevresel kaynakların en verimli bir şekilde kullanımını ve çevreyle en ideal etkileşimin kurulmasını gerektirmektedir. Çevresel düzeyde de değişime aynı şekilde bakılabilir. Çevresel düzeyde odaklanmış çeşitlenme bi-

reyin özel yeteneğinin ve ilgisinin olduğu özel bir alanda çevresel kaynakların ve fırsatların çeşitliliğindeki artışa işaret eder. Bu çeşitliliğe mentörler, laboratuvarlar, takımlar ve yarışmalar birer örnek olarak verilebilir. İlerleme ise çeşitliliğin kalitesindeki artıştır. Bir kişi çevrenin kalitesini aşamalı olarak artırmadan bir alanda özel bir yetenek geliştiremez.

Üstün yeteneğin oluşumunda etkileşimin büyüklüğü tam olarak kestirilemez. Üstün yeteneğin gelişimi her bir yatkınlığın ve çevresel faktörün grup içi ve gruplar arası türlü etkileşimlere girmesi ile gerçekleşir. Üstün yeteneğin oluşumunda etkileşime giren bütün yatkınlıkları ve çevresel faktörleri en azından günümüzde belirlememiz mümkün değildir. Belki de bireysel yatkınlıkların kendi aralarında ve bireysel yatkınlıklarla çevresel faktörler arasında sonsuz sayıda etkileşim bulunmaktadır. Ayrıca çevresel faktörler de üstün yeteneğin gelişiminde kendi aralarında etkileşime girerler. Etkileşimlerin bu denli çeşitli ve çok olması her bir yatkınlığın ve çevresel faktörün üstün yeteneğin gelişimine olan eşsiz katkısını hesaplamamızı olanaksız yapmaktadır. Bu nedenle zeka gibi zihinsel bir yatkınlığın motivasyon gibi zihinsel olmayan bir yatkınlıktan veya bir grup yatkınlığın etkileşiminden daha önemli olduğunu iddia etmek bilimsel kanıttan yoksun gibi görünmektedir.

Sonuç olarak Bulanık Kuramın da diğer üstün yetenek kuramları gibi sınırlılıklarının olduğu söylenebilir. Doğrusu hiçbir kuram sınırlılığı olmadan belirsizlik içeren bir kavramı her yönüyle açıklayamaz. Bulanık Kurama göre, birey ve çevre arasındaki etkileşim hayat boyu ilerlemeli olarak uyarlanarak yeniden üretildiği sürece bir kişi üstün yeteneği geliştirebilir ve gelişimi sürdürebilir. Üstün yeteneğin optimizasyonu ve sürdürülebilirliği için etkileşimin kalitesinin düzeyi kestirilemez. Daha da önemlisi, üstün yeteneğin oluşumundaki ve gelişimindeki yatkınlıkların, uyarıcı koşulların ve etkileşimlerin büyüklüğünü tahmin etmek çok zordur. Bu konuda yalnızca bilimsel hipotezler üretebiliriz. Bir kişi olağanüstü yetenek geliştirdiğinde etkileşimin yeterli olduğunu varsayabiliriz. Şimdilik, yoksul dahi olsa uyarıcı çevrelerde optimum etkileşimin optimum yetenek gelişimine öncülük edeceğine ilişkin bulanık bir tahmin yürütebiliriz. Bu nedenle Bulanık Kurama göre üstün yetenek gelişimi için tanılama ve eğitim etkileşimci modellere göre yapılmalıdır.

Önemli Noktalar

- *Özel yetenek psikososyal bir kavramdır. Zamanın koşulları, düşünce yapıları ve değer yargılarına bağlı olarak farklı tanımları yapılmıştır. Bu nedenle özel yeteneğin tanımı zamandan zamana ve kültürden kültüre değişmektedir.*
- *Özel yetenek ya da üstün zekâ tanımları geçmişten günümüze doğru liberalleşerek, çeşitli alanlarda özel yeteneğin olabileceği görüşü hakim olmaya başlamıştır.*
- *Üstün zekâ kuramları, zekayı ele alış biçimlerine göre farklılaşmaktadır. Tek doğru üstün zeka veya özel yetenek tanımı olmadığı gibi tek doğru üstün zeka kuramı da bulunmamaktadır. Kuramların her biri üstün zekanın farklı boyutlarını açıklamaktadır.*

ÖZET

Bu bölümde üstün zeka ve üstün yetenek tanımları ve sınıflamaları açıklanmış ve üstün yetenek kuramları incelenmiştir. Üstün zekâ kavramı ile ilgili bakış açısı tarihsel süreç içerisinde değişmiş, IQ puanına bağlı bakış açılarından daha esnek ve çeşitli değişkenleri de içeren bir yapı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Konservatif bakış açılarında üstün zekâ yüksek IQ ile eşdeğer görülmüştür. Liberal bakış açılarında ise üstün zekâ yalnızca IQ puanları ile nitelenmemiş, bunun yanı sıra çevresel ve bireysel değişkenlerin de önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Farklı bakış açılarına bağlı olarak da üstün zeka kuramları geliştirilmiştir. Bunların bir kısmı gelişimsel, bir kısmı genel zeka odaklı, bir kısmı sistemsel, bir kısmı ise alana özgü kuramlardır. Üstün yetenekli çocuklar davranışsal özelliklerine ve IQ puanlarına göre de sınıflandırılmaktadır. IQ puanlarına göre yapılan sınıflamalar her ne kadar eğitim programlarında işlevsel olarak kullanılmasa da özel yetenekli çocukların kendi aralarında bilişsel ve duyuşsal açıdan farklılaştıklarını göstermektedir. Özel yetenekli çocuklar içerisinde farklı davranışsal özelliklere sahip olan deha çocuklar, savantlar ve Williams sendromlu çocuklar da vardır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Feldman, D. H. (2008). Prodigies. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 523-534). Texas: Prufrock Press.

Gagne, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd Ed., pp. 67-80). Oxford: Elsevier.

Gagne, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd Ed., pp. 98-120). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gagne, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development & Excellence, 5*(1), 5-19.

Gross, M. U. M (2009). Highly gifted young people: Development from childhood to adulthood. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 337-353). Canada: Springer Press.

Kaufman, S. B. & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 71-93). New York: Springer Press.

Maker, C. J. & Nielson, A. B. (1995). *Teaching models in education of the gifted*. Texas: Proed.

Marland, S. P., Jr. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2:G36)

MEB. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Moldavsky, M., Lev, D., & Lerman-Sagie, T. (2001). Behavioral phenotypes of genetic syndromes: A reference guide for psychiatrists. *Journal of the American Academy of Child and Adolescence Psychiatry, 40*, 749-760.

Morelock, M. J. & Feldman, D. H. (2000). Prodigies, savants and williams syndrome: Windows into talent and cognition. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd Ed., pp. 227-242). Oxford: Elsevier.

Mönks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd Ed., pp. 141-157). Oxford: Elsevier.

Mönks, F. J., Heller, K. A., & Passow, E. H. (2000). The study of giftedness: "Reflection on where we are and where we are going". In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd Ed., pp. 839-862). Oxford: Elsevier.

Piirto, J. (1995). Deeper and broader: The pyramid of talent development in the context of a giftedness construct, *The Educational Forum, 59* (4), 363-371.

Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (1997). Giftedness from a multiple intelligences perspective. In N. Colangelo & G. A. David (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd Ed., pp. 439–459). Boston: Allyn & Bacon.

Renzulli, J. S. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo & G. A. David (Eds.), *Handbook of gifted education* (3th Ed., pp. 75–88). Boston: Allyn & Bacon.

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd Ed., pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for 21st century: a four-part theoretical approach, *Gifted Child Quarterly, 56* (3), 150-159.

Sak, U. (2014). Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri (4.Bs.). Ankara: Vize yayıncılık.

Sak, U. (2020, baskıda). Fuzzy Conception of Giftedness. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), Conceptions of giftedness and talent: Worldwide Perspectives.

Shavinina, L. V. (1999). The psychological essence of the child prodigy phenomenon: Sensitive periods and cognitive experience. *Gifted Child Quarterly, 43* (1), 25-38.

Silverman, L. K. (2009). The measurement of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 947-970). Canada: Springer.

Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd Ed., pp. 327-342). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in Giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J. (2000). Giftedness: The ultimate instrument for good and evil. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 447-466). Oxford: Elsevier.

Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 45-59). Boston: Allyn and Bacon.

Von-Karolyi, C., Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (2003). Multiple intelligences: A perspective on giftedness. In N. Colangelo & G. A. David (Eds.), *Handbook of gifted education* (3th Ed., pp. 100–113). Boston: Allyn & Bacon.

Wasserman, J. D. (2012). A history of intelligence assessment. In D. P. Flanagan & P.L. Harrison (Ed.), *Contemporary intellectual assessment* (3th Ed., pp. 3-55). New York: The Guilford Press.

8. BÖLÜM

ÖZEL YETENEKLİLERİN ÖZELLİKLERİ VE TANILANMASI

Dr. Öğr. Üyesi M. Bahadır AYAS - Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Nilgün KİRİŞÇİ - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Anahtar Kavramlar

Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri, tanılama yöntemleri

Amaçlar

Bu bölümü tamamladıktan sonra özel yetenekli çocukların;

- genel gelişimsel özelliklerini,
- bilişsel ve sosyal duygusal özelliklerini,
- eğitiminde tanılamanın amacını,
- tanılanmasında kullanılan yöntemleri,
- eğitiminde tanılama sürecini açıklayabileceksiniz.

İçindekiler

Giriş
II. Özel Yeteneklilerin Özellikleri
- Özel yeteneklilerin bilişsel özellikleri
- Özel yeteneklilerin sosyal duygusal özellikleri
III. Özel Yeteneklilerin Tanılanması
IV. Tanılama Yöntemleri
V. Tanılama Süreci
VI. Tanılamada Dikkat Edilmesi Gereken Önemli Noktalar
Özet
Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Özel yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında farklı gelişim özellikleri ortaya koydukları bilinmektedir. Her ne kadar bazı gelişimsel özelliklere sık rastlansa da özel yetenekli öğrencilerin homojen bir gurup oluşturmadıkları bilimsel bulgularla saptanmıştır. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin hem normal gelişim gösteren akranlarından hem de birbirlerinden farklı özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Bu bölümde açıklanan özellikler, öğrencilerin özel yetenekli olup olmadıklarının belirlenmesinden çok eğitimcilere ve ailelere yol gösterici olmaları bakımından önemlidir.

Diğer özel gereksinim gurupları gibi özel yetenekli bireylerin eğitimleri de bireysel özelliklerine uygun farklılaştırmaların yapılmasını kapsamaktadır. Uygun farklılaştırmalara karar verme sürecinde eğitimcilerin ihtiyaç duyduğu, birey hakkındaki bilgiler tanılama süreci olarak adlandırılan uygulamalarla elde edilmektedir. Farklı bir ifade ile tanılama, bireyle ilgili bilgilerin toplanarak eğitsel kararların alındığı bir süreç olarak da tanımlanabilir. Bu süreçte özel yetenek tanımının yapılarak, tanıma uygun tanılamaların düzenlenmesi çok önemlidir. Çünkü tanım, tanılama ve eğitsel faaliyetler arasındaki uyumsuzluklar, öğrenci ile program arasında uyum problemlerine sebep olacak ve programın etkililiğini düşürecektir. Bu bağlamda var olan bir programa öğrenciler yönlendirilirken, öğrencinin özellikleri ile programın amaçlarının örtüşüp örtüşmediği göz önünde bulundurulmalıdır.

ÖZEL YETENEKLİLERİN ÖZELLİKLERİ

Normal gelişim gösteren çocuklar ile özel yetenekli çocuklar arasındaki gelişimsel farklılıklar 20.yy. başından itibaren bilim insanlarının ilgisini çekmeye başlamıştır. Geçmişten günümüze özel yetenekli bireylerin eğitimlerine kaynaklık eden ve bu bireylere ilişkin anlayışımızı etkileyen en önemli çalışmaların bu bireylerin özellikleri ve gereksinimleri üzerine yapılmış çalışmalar olduğunu görürüz. Özel yetenekli bireylerin özelliklerinin belirlenmesi uygun eğitsel farklılaştırmaların yapılmasında eğitimcilere yol göstereceği açıktır.

Özel yetenekli çocuklar ile normal çocukların karşılaştırıldığı çalışmalarda özel yetenekli çocukların bebeklikten yetişkinliğe kadar farklı gelişim özellikleri ortaya koydukları ve farklı gelişim yolları takip ettikleri rapor edilmiştir (Gottfried ve diğerlerinden, 1994 aktaran Silverman, 1998). Öte yandan bilimsel araştırmalar özel yetenekli bireylerin kendi aralarında da çok büyük farklılıklar sergilediklerini yani homojen bir gurup oluşturmadığını göstermektedir. Farklı bir ifade ile özel yetenekli bireyler sadece normal akranlarından değil, aynı zamanda birbirlerinden de farklı özelliklere sahiptirler. Örneğin aynı zeka düzeyine sahip 3 yaşındaki

iki özel yetenekli çocuğun biri okumayı 4 yaşında diğeri ise 6 yaşında öğrenebilir, ilerleyen yıllarda birisi müzik diğeri ise resim alanında özel yetenek geliştirebilir.

Özel yetenekli bireyler aralarında çok büyük farklılar göstermekle beraber bir takım ortak özelliklerinin de olduğu bilinmektedir. Bu ortak özellikler üstün yeteneklileri normal akranlarından ayıran en belirgin özellikleridir. Özel yetenekli bireyler normal akranlarına göre aşağıda verilen farklılıklara sahiptirler (Webb, Gore, Amend ve DeVries, 2007):

- Olağan dışı uyanıklık, az uyku ihtiyacı
- Hızlı öğrenme, fikirleri hızlı bir şekilde birleştirme
- Olağanüstü hafıza, gördüklerinin çoğunu hatırlama
- Yaşına göre gelişmiş kelime dağarcığı, karmaşık cümleler kurabilme
- İleri düzeyde kavrama; kelimeler arası nüansları, mecazları/metaforları ve soyut fikirleri anlama
- Erken okuma ve yazma, okuma ve yazmayı yetişkin desteği olmadan genellikle kendi kendine öğrenme
- Olağandışı duygusal derinlik, yoğun duygusallık ve tepki, yüksek hassasiyet
- Üst düzey düşünme; soyut, karmaşık, mantıklı ve derin düşünme
- Erken yıllarda idealizm ve adalet duygusunun gelişmesi
- Sosyal ve politik konular ve adaletsizliklere karşı ilgi ve duyarlılık
- Uzun dikkat süresi, sebat ve aşırı konsantrasyon
- Kendi düşünceleri ile meşgul olma ve dalgınlık
- Kendisi veya başkalarının yetersizlik veya yavaş olmasına karşı sabırsızlık
- Temel becerileri daha az tekrar ile daha hızlı öğrenme yeteneği
- Sondalama soruları sorma, öğretilenin ötesine gitme
- Geniş ilgi alanı, genellikle bir alanda yoğunlaşmış ilgi
- Gelişmiş merak, sınırsız sayıda sorular sorma
- Deney yapmaya karşı ilgi ve bir şeyleri farklı yapma isteği
- Fikirleri ve nesneleri orijinal ve sıra dışı şekillerde birleştirme eğilimi
- İstekli ve olağan üstü mizah anlayışı

Bu bölümde özel yetenekli bireylerde en sık rastlanan ve belirgin özellikler sıralanmış olup, bu özellikler öğrencilerin özel yetenekli olup olmadıklarının belirlenmesinden çok eğitimcilere ve ailelere yol gösterici olmaları bakımından önemlidir. Bu bakımdan özel yetenekli bireylerin özellikleri değerlendirilirken aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi üstün yeteneklileri özellikle erken çocukluk yıllarında tanılama sürecinde yararlı olur.

- Bütün özel yetenekli çocukların daha önce sıralanan özelliklerin tamamını göstermesi beklenmemelidir (Sak, 2014). Örneğin müzik alanında özel yetenekli bir çocuk bu özelliklerden sadece müzik ile ilgili olanları gösterirken, matematik alanında özel yetenekli bir çocuk daha başka özellikleri gösterebilir.
- Her bir özellik özel yetenekli öğrenciler arasında farklı seviyelerde ve farklı gelişim dönemlerinde sergilenebilir. Örneğin özel yetenekli çocuklardan bazıları 30 aylık iken okumaya başlarken bazıları 20 ay civarında okumaya başlamış olabilir.
- Herhangi bir beceri veya zihinsel gelişim çocuk söz konusu beceri ile ilgili uyarana maruz kaldığında ortaya çıkar. Örneğin bir çocuğun resim alanında özel yetenekle ilgili özellikleri sergileyebilmesi boyama kitabı ve boyalar gibi uyaranlara maruz kalmasını gerektirmektedir.

Özel yetenekli öğrenciler kendi içlerinde homojen bir gurup oluşturmazlar, birbirlerinden çok farklı özelliklere sahip olabilirler. Bu bakımdan her özel yetenekli çocuğun yukarıda sıralanan özelliklerin tamamını göstermesi beklenmemelidir.

Özel yetenekli bireyler ile normal akranları kıyaslandıklarında daha önce verilmiş olan liste daha da uzatılabilir. Ancak ailelerin ve eğitimcilerin özel yetenek kavramını anlamalarına yardımcı olması açısından, listenin uzatılmasından çok özel yetenekli bireylerin özelliklerinin daha sistematik bir şekilde verilmesi daha anlamlı olacaktır. Bu bakımdan bu özellikler açıklanırken bilişsel (zihinsel) özellikler ve sosyal-duygusal özellikler alt başlıkları altında açıklanmıştır.

Özel Yeteneklilerin Bilişsel Özellikleri

Bilişsel özellikler bireyin zihinsel becerilerini ve diğer özelliklerini kapsar. Özel yetenekli çocuklar ve gençler erken yaşlardan itibaren akranlarına göre çok farklı bilişsel özellikler göstermeye başlarlar. Uygun ortam ile desteklenen özel ye-

tenekli çocukların bilişsel becerileri yaşla beraber gelişmeye devam eder ve daha belirgin hale gelir.

Erken Dil Gelişimi ve Erken Okuma. Özel yetenekli çocukların normal akranlarından daha erken konuştukları birçok araştırma bulgusunda rapor edilse de bazı özel yetenekli öğrencilerin normalden geç konuştuklarına ilişkin araştırma bulgularına da rastlanmaktadır. Ancak konuşmaya başladıktan sonra kısa sürede uzun ve karmaşık cümleler kurmaya başlarlar. Hiç kuşkusuz erken gelişmiş dil yeteneği çocuğun farklı gelişim alanlarına da olumlu katkı yapar. Çünkü dil sadece ifade etmek için değil aynı zamanda etrafımızdan bilgi edinmek için de kullanılmaktadır. Alıcı ve ifade edici dil yeteneklerinin gelişmiş olması çocuğun sosyalleşmesine de ayrı bir katkısı vardır. Gelişmiş dil yetenekleri karmaşık kavramları anlamalarına yardımcı olur. Erken dil gelişiminin bir diğer etkisi ise erken okumadır. Erken dil gelişimi genelde okumaya erken başlama ile paralel gider. Okumayı öğrenmeden önce dahi kendilerine okunmasından keyif alırlar ve harfler ve sayılara ilgi duyarlar. Birçoğu "*Bu harf nasıl okunuyor? Bu sayı kaç?*" gibi sorulara verilen cevaplarla kendi başlarına okumaya başlarlar.

Son yıllarda özel yetenekli öğrenciler arasında okumayı öğrenme yaşı giderek düşmüştür. Örneğin bir araştırmada özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerin %80'inin 5 yaşından önce okumayı öğrendikleri saptanmıştır (VanTassel-Baska, 1983). Bu durumun sebebi ailedeki çocuk sayısının azalmasına bağlı olarak çocuğa ayrılan zamanın artması ve erken çocukluk yıllarına uygun eğitici kitap ve oyuncak sayısının çeşitlenmesi olabilir. Bu bakımdan erken okuma davranışı özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında dikkatli değerlendirilmesi gereken bir özelliktir.

Güçlü Hafıza. Hafıza, bilgi edinimi yani öğrenme için gerekli bir kapasitedir. Özel yetenekli çocuklar yeni şeyler öğrenmeye akranlarından daha çok ilgi gösterirler. Özel yetenekli çocukların bu ilgileri ile örtüşen en önemli özellikleri doğumu takip eden ilk aylardan itibaren hızlı bir gelişim gösteren olağanüstü hafızalarıdır. Bu özelliklerinden dolayı yaşıtlarına oranla daha hızlı ve kolay bir şekilde öğrenirler ve daha az tekrarla hatırlayabilirler. İlk aylardan itibaren bakıcılarını tanıyarak onlara tepki verirler. Örneğin ilk defa dinledikleri bir tekerlemeyi yanlışlık yapmadan tekrar edebilirler.

Merak. Anne ve babalarının özel yetenekli çocuklarının özellikleri hakkında rapor ettikleri özelliklerinden birisi de bitmek bilmeyen sorulardır. Bilmeye, dünyayı anlamaya ve etrafındaki şeylerin nasıl çalıştığını öğrenmeye yönelik meraklarını gidermek için sürekli "*Ne? Neden? Nasıl?*" gibi sorularla ebeveynlerini soru bombardımanına tutarlar. Sorular genellikle "*Dünya nasıl oluştu? İnsanlar*

neden ölüyor? Kışın hava neden soğuk?" gibi yetişkin sorularıdır. Üst düzey soruların kaynağı ise karmaşık düşünme becerilerine sahip olmalarıdır. Bu gibi durumlarda aileler ve eğitimcilerin yapmaları gereken çocuğu geçiştirmek yerine uygun bir şekilde çocuğun merak ettiği bilgiyi sağlayarak dünyayı keşfetmesine yardımcı olmaktır.

Geniş İlgi Alanı. Daha önceden de belirtildiği gibi özel yetenekli çocuklar meraklı, hafızaları güçlü ve bilgi birikimi gelişmiştir. Bu özelliklerinden dolayı erken çocukluk yıllarından itibaren ilgi alanları gelişir ve çeşitlenir. Bazı özel yetenekli çocuklar sadece bir alana ilgi duyarak o alanda derinleşebilirler. Diğer özel yetenekli çocuklar ise ilgisini çeken her şey ile uğraşmak ister. Bu durum tamamen meraktan kaynaklanır. Ancak bir süre sonra gerçekte ilgisinin olmadığı şeyi keşfeder ve ona karşı ilgisini çabuk kaybeder. Bu nedenle üstün yetenekli çocuklar arasında zaman zaman kısa süreli ilgiler görülebilir. Gerçekte ilgisinin olduğu şey ile ise uzun süre zaman harcarlar. Hatta bunu bir uğraş, tutku haline getirebilirler. Çocukların zengin bir hayat tecrübesine sahip olabilmesi için ilgi alanlarına yönelik makul ihtiyaçlarının karşılanması çok önemlidir.

Hayal Gücü ve Yaratıcılık. Yaratıcılık, orijinal ve değerli fikirler üretmek olarak tanımlanabilir. Yaratıcılığa öncülük eden önemli özelliklerden birisi de hayal gücüdür. Özel yetenekli çocuklar erken yaşlardan itibaren zengin bir hayal gücüne sahiptir. Örneğin hayali arkadaşları, hayali hayvanları ve hatta hayali oyuncakları olabilir. Bir zaman hikâye dinledikten sonra kendi hikâyelerini anlatmaya başlayabilirler. Okul yıllarında ise yaratıcılık becerileri kendisini göstermeye başlar. Bazı özel yetenekli öğrenciler sadece özel bir alanda yaratıcılık sergilerken, bazıları birden fazla alanda yaratıcı olabilirler. Çocuğun ilgi alanları belirlenerek o alanla ilgili yaratıcılığını destekleyecek görevler verilmesi çok önemlidir.

Uzun Dikkat Süresi ve Konsantrasyon. Uzun dikkat süresi bebeklik yıllarından itibaren özel yetenekli bireylerde gözlenen bir özelliktir. İlerleyen yaşlarda becerilerinin ve ilgi alanlarının çeşitlenmesi ile okumak, resim yapmak ve sevdiği oyuncaklarla oynamak için aralıksız saatlerce vakit harcayabilirler. Sevdikleri etkinliklere aşırı konsantre olurlar ve bazı durumlarda dışarıdan gelen uyaranlara kendilerini tamamen kapatabilirler. Aşırı konsantrasyon ve dikkat sürelerinin uzun olmasından dolayı ilgilerini çeken görevleri azimli bir şekilde sonuna kadar sürdürebilirler.

Özel Yetenekli Bireylerin Sosyal-Duygusal Özellikleri

Özel yetenekli bireylerin sosyal-duygusal özellikleri gelişimlerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu tür özellikler bireyin sosyal ve duygusal gelişimiyle

ilgili bilgi sağlaması açısından özel yetenekli bireylerin eğitimlerinde bilişsel özellikler kadar önemlidir. Çünkü özel yetenekli bireylerin zihinsel gelişimleri normal akranlarının gelişimleri ile aynı seviyede seyretmez ve aradaki bu fark sosyal ve duygusal alanlardaki gelişimini de etkileyerek zaman zaman sorun yaşamalarına neden olabilir.

Gelişmiş Mizah. Bilişsel mizah teorilerinde uyuşmazlık ve beklenmedik durumlar mizahın merkezinde yer almaktadır (Ziv ve Gadish, 1990). Farklı olanı bulmak zihinsel bir süreç olduğundan mizahın bilişsel kapasite ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Özel yetenekli çocuklar bilgi birikimleri ve geniş ilgi alanları sayesinde genellikle günlük hayattaki aksaklıklar ve tutarsızlıkları hızlı bir şekilde fark ederler. Yapılan çeşitli araştırmalarda zekâ ile mizah yeteneği arasındaki ilişki ortaya konmuştur (Brodzinsky, 1977). Okulöncesi dönemde özel yetenekli çocuklarda yaratıcılık, dil gelişimi, anlama ve algılama gibi beceriler yaşının üzerinde mizah anlayışı ile kendini göstermeye başlar. Çünkü gelişmiş dil yeteneğinin göstergelerinden birisi de öğrenilen kelimeleri farklı bağlamlarda ve anlamlarda kullanma becerisidir. Okul yıllarında ise arkadaşlarının anlamakta zorluk çekeceği cinasları kullanarak komiklik yapmaya başlayabilirler.

Duyarlılık ve Yoğunluk. Çocuklarda bilişsel düzey arttıkça sosyal duyarlılık da artar. Bu bağlamda bilişsel kapasiteleri akranlarından yüksek olan özel yetenekli çocukların sosyal duyarlılıklarının da daha yüksek olduğu söylenebilir. Özel yetenekli çocukların bütün davranışlarında bir yoğunluktan söz edilebilir (Fonseca, 2011). Yoğun duygusal durumlar bazen dalgınlık veya kendi kendine konuşma davranışlarıyla da kendini gösterebilmektedir. Aşırı duyarlı çocukların olaylara verdikleri tepkiler de doğal olarak daha yoğun olmaktadır. Örneğin saatlerce kitap okumak veya evcil hayvanı öldüğünde günlerce ağlamak bu duruma örnek olarak verilebilir. Bu tip davranışların ya da davranışlarda yoğunluk yaşanmasının nedeni olarak, karşılaşılan sorunu zihinsel olarak anlayabilmeleri ancak bunu duygusal olarak kaldırabilecek gelişime sahip olmamaları söylenebilir. Diğer bir deyişle zihinsel gelişim duygusal gelişimin çok önünde gidiyorsa çocuk duygusal veya davranışsal sorunlar yaşayabilir.

Mükemmeliyetçilik ve İdealizm. Mükemmeliyetçilik özel yetenekli çocuklarda sıklıkla rastlanan ve davranışlarını etkileyen önemli özelliklerden birisidir. Mükemmeliyetçiliğin olumlu da olumsuz da etkileri olabilir. Mükemmeliyetçilik iç veya dış kaynaklıdır. Bazı durumlarda birey kendisi için çok yüksek standartlar belirleyerek performansı bu standartlarla kıyaslayabilir. Bu türdeki mükemmeliyetçilik, ebeveynlerin model olarak alınması (Neumeister, 2004) ya da erken yaşlardaki yüksek başarının öz-beklenti artışına sebep olması (Clark, 2002) ile ortaya çıkabilir. Bazı durumlarda ise mükemmeliyetçilik dış kaynaklıdır. Aile bireyleri,

öğretmenler veya arkadaşlar belirli beklentiler ortaya koyarak çocukta mükemmeliyetçiliğin adım adım gelişmesine neden olabilir. Çocuk çevrenin beklentisini karşılamak için çaba sarf eder, çünkü çevresini hayal kırıklığına uğratmak istemez.

Özel yetenekli çocuklarda erken yaşlardan itibaren gözlenen olağanüstü özellikler, bireyin kendisinden ve çevrenin bireyden beklentilerinin artmasına neden olabilir. Yüksek beklentileri karşılamaya çalışan bu çocuklar enerjilerinin çoğunu yaptıkları işi eksiksiz yapmak için harcarlar. Kendilerinin veya etrafındakilerin hatalarından rahatsızlık duyarlar ve hatta öfkelenebilirler. Bazı durumlarda ise mükemmeliyetçilik başarısızlık endişesi nedeniyle yeni deneyimlere neden olabilir (Greenspon, 2000). Örneğin yazılı kâğıdında yapılan bir hata yüzünden 100 yerine 95 alan bir özel yetenekli öğrenci ağlayabilir. Ebeveynler ve öğretmenler bu tür durumlarda öğrencinin gerçekçi standartlar belirlemesine yardımcı olarak hataları kabul etmeleri konusunda yardımcı olabilirler (Siegle ve Schuler, 2000).

Özel yetenekli çocukların özellikleri hakkında daha fazla bilgi almak için ilgili kaynağa bakınız. Davis, G. A. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi: Öğretmenler ve ebeveynler için el kitabı (Türkçesi Müjde Işık Koç). Ankara: Özgür Yayınları.

Özel yetenekli çocukların bilişsel özelliklerinin sosyal yaşamları üzerindeki olası etkilerini düşünüp tartışınız.

ÖZEL YETENEKLİLERİN TANILANMASI

Özel yetenekli bireylerin tanılanması bir değerlendirme sürecidir (Johnsen, 2012). Tanılama sürecinin temel ve en önemli amacı, sıradışı yeteneğe sahip üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak ve gelişimsel özelliklerine uygun eğitim fırsatları yaratmaktır.

Üstün yetenekli öğrencileri tanılama yöntemleri tanılamanın amacına ve verilecek olan hizmet türüne göre çeşitlenmektedir. Tanılama sürecinde tercih edilen yöntem, kabul edilen özel yetenek tanımına ve eğitim programlarının içeriğine bağlı olarak farklılaşabilir. Özellikle özel yeteneğin tanımı, tanılama sürecinde hangi yöntemlerin tercih edileceğini etkiler (Renzulli, 2004). Örneğin yüz yıl önce üstün yeteneğin tanımında genel zeka veya bireyin genel zihinsel kapasitesi en önemli faktördü. Buna parallel olarak da o yıllarda üstün yeteneklilerin tanılanmasında genel zeka testleri kullanılmıştır. Zamanla üstün yetenek tanımları değişmeye ve daha kapsamlı tanımlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu değişime paralel

olarak tanılamada kullanılan yöntemler de farklılaşmış ve zenginleşmiştir. Örneğin üstün yeteneğin yaratıcılık, motivasyon ve genel zeka bileşimi olarak tanımlandığı programlarda kabul kriteri olarak bu özellikleri ölçen araçlar kullanılır.

Tanılama sürecinde kullanılan yöntemleri etkileyen bir diğer unsur ise tanılamadan sonra sunulacak olan eğitim programlarının içeriğidir. Programın içeriği öğrencinin ihtiyaçları, yetenekleri ve karakteristik özellikleri uyuşmalıdır (Feldhusen, 1998). Örneğin, matematikte hızlandırılmış bir eğitim sunan program için yapılan tanılamada, matematik yeteneğinin değerlendirildiği ölçme araçları tercih edilmelidir. Aynı şekilde görsel sanatlarda zenginleştirilmiş eğitim veren eğitim programlarının tanılama sürecinde ise görsel sanatlar ve uzamsal yeteneği ölçen testler kullanılabilir.

Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ile program içeriği neden uyuşmalıdır tartışınız.

Tanılama yöntemlerinden birinin diğerine olan üstünlüğünden söz etmek mümkün değildir.

TANILAMA YÖNTEMLERİ

Özel yetenekli öğrencilerin tanılanması sürecinde hem çok farklı yöntemler hem de farklı araçlar kullanılmaktadır. Tanılamada yalnızca tek IQ testi kullanılabilceği gibi birden fazla zeka, yaratıcılık, yetenek ve başarı testleri de kullanılabilmektedir. Bu tür objektif testlerin yanı sıra daha öznel olan veli ve öğretmen önerileri de tanılamalarda dikkate alınabilmektedir. Bu yöntemler ve araçlar bu bölümde kısaca ele alınmıştır.

Çok Ölçütlü Değerlendirme

Çok ölçütlü değerlendirme bir çok tanılama yönteminin bir arada kullanıldığı yöntemdir. Bu yöntemin kullanılmasının temel amacı; kültürel farklılıkları ve ekonomik yetersizliği olan öğrencilerin tanılanabilmesidir (Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Çok ölçütlü değerlendirmede standartlaştırılmış testler, okul başarı puanları, aday gösterme formları, görüşmeler, yaratıcılık testleri ve portfolyolar gibi bir çok araç bir arada kullanılır. Kullanılacak olan araç, programın özelliklerine ve amacına göre seçilebilir.

Zeka Testleri

Zeka Testleri, üstün yeteneğin tanılanmasında yaygın olarak kulllanılan psikometrik ölçme araçlarıdır. Zeka testleri ile yapılan değerlendirmeler statik, normatif veya standartlaştırılmış değerlendirmeler olarak da ifade edilebilir. Zeka testleri ile yapılan ölçümler statik değerlendirmedir çünkü belirli bir zamanda çocuğun anlık performansını değerlendirir. Ayrıca normatifdir çünkü değerlendirilen bireyin performansı kendi yaş grubunun ortalama puanı ile karşılaştırılır. Zeka testi ile tanılamalarda her çocuk için standart bir yöntem izlenir (Kanevsky, 2000).

Zeka testlerini, bireysel zeka testleri ve grup zeka testleri olarak ayırabiliriz (Gregory, 2000). Her iki zeka testinde de norm gruplarına göre belirlenmiş ortalama zeka puanları ile zeka testinin uygulandığı bireyin zeka puanı karşılaştırılır. Eşik değere bağlı olarak öğrencinin üstün zekalı olup olmadığına karar verilir. Norm grubu, ülke genelinde bir yaş grubuna ait bireyleri temsil eden grubu ifade etmektedir.

Bireysel zeka testleri genellikle 40-45 dk süren, sadece uygulayıcı ve öğrencinin bulunduğu, özel olarak düzenlenmiş bir ortamda gerçekleştirilir. Bireysel zeka testleri ile genel zeka puanı, sözel ya da görsel zeka puanı elde edilebilir. Bireysel zeka testlerinin kullanılabilmesi için uygulayacının uygulama sertifikası alması gereklidir.

Grup zeka testleri, bir ya da iki saat süren grup halinde uygulanan kalem-kağıt testleridir. Bu testler bireysel zeka testlerinden farklı olarak profesyonel bir uygulayıcı eğitiminin olmasını gerektirmez (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011). Uygulayıcının temel sorumluluğu yönergeyi okuması ve zamanı kontrol etmesidir. Grup zeka testleri, hızlı sürede çok sayıda öğrencinin değerlendirilebilmesini sağlayan ekonomik testlerdir. Ancak grup zeka testleri bireysel zeka testlerine göre daha az güvenilir ve geçerliği düşük tanılama araçlarıdır (Davis, Rimm ve Siegle, 2011).

Başarı Testleri

Gelişmiş özel akademik yetenek, üstün yeteneğin önemli göstergelerinden biridir. Üstün yetenekli öğrencilerin çoğu yüksek akademik başarıya sahiptir. Bu nedenle üstün yeteneklilerin tanılanmasında zaman zaman akademik başarı testleri de kullanılabilmektedir. Akademik yeteneklerin ölçümünde, standartlaştırılmış başarı testleri kullanılabildiği gibi öğretmenlerin geliştirdiği testler de kullanılmaktadır. Başarı testleri okuma becerisi, matematik, dil, fen ve sosyal bilimler gibi temel yetenek alanlarını kapsar.

Öğretmenin Aday Göstermesi

Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında yaygın olarak kullanılan yöntemlerden birisi öğretmenin öğrenciyi aday göstermesidir. Öğretmen aday göstereceği öğrenciyi sınıf içerisindeki gözlemleri ile belirler. Her derste öğrencinin davranışlarını ve yapmış olduğu çalışmaları izler, sorulara vermiş olduğu yanıtları ve öğrencinin düşünme biçimini değerlendirir. Bu süreçte öğretmen, öğrencinin geçmiş akademik çalışmalarını, IQ puanını, dosyasında yer alan diğer dökümanları göz önünde bulundurabilir. Ancak bu yöntem, öğretmen üstün yetenekli çocukların özelliklerini çok iyi bildiği sürece etkili olabilir (Davis, 2006). Eğer öğretmen üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında bilgili değil ise tanılama sürecinde pek çok üstün yetenekli öğrenciyi aday göstermeyebilir.

Öğretmenler aday gösterme sürecinde öğretmen değerlendirme ölçeği kullanabilirler. İyi bir değerlendirme ölçeği öğretmene, öğrencilerin özelliklerini güvenilir ve etkili olarak değerlendirme olanağı sunar (Jarosewich, Pfeiffer ve Morris, 2002). Öğretmen değerlendirme ölçekleri, üstün zekanın zeka testleri ile değerlendirilemeyen yaratıcılık, motivaston, liderlik ve sanatsal yetenekler gibi boyutlarının da değerlendirilebilmesi açısından önemlidir.

Ailenin Aday Göstermesi

Özel yetenekli çocukların özelliklerini en iyi bilen onların aileleridir. Örneğin, üstün zekalı bir çocuğun kaç yaşında konuşmaya başladığını, okumayı kaç yaşında öğrendiğini ya da yaratıcı bir ürünü ilk ne zaman yaptığını en iyi bilenler ailelerdir. Ailelerin aday göstermesi genelde çok sık kullanılmayan bir yöntemdir; çünkü ailenin yanlı görüş bildirme olasılığı yüksek kabul edilmektedir. Yine de ailelerin üstün zekalı çocukları tanılamak için bildirdikleri görüşlerinin etkili olduğu düşünülmektedir (Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Aileler, aday gösterme ölçeklerini kullanarak çocukları hakkında değerlendirme yapabilirler. Bir aday gösterme ölçeği aşağıdaki maddeleri içerebilir:

- Zengin kelime hafızası vardır.
- Hızlı düşünür.
- İyi espriler yapabilir.
- Kendinden büyükler ile iyi ilişki kurar.
- Motivasyonu yüksektir.
- Uzun süre dikkatini koruyabilir.

Akranların Aday Göstermesi

Özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında kullanılabilcek alternatif yöntemlerden birisi de öğrenciyi arkadaşlarının aday göstermesidir. Çocuklar sınıf arkadaşları arasında kimin en hızlı ve doğru yanıt verdiğini, kimin en çalışkan olduğunu, kimin mizah yeteneği ile arkadaşlarını en çok güldürdüğünü ya da kimin en iyi hafızaya sahip olduğunu bilirler. Ancak küçük yaştaki öğrencilerin bu tür bir değerlendirmede zorlanabilecekleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Banbury ve Wellington, 1989). Öğrencilerin akranlarını aday göstermesi sürecinde şu sorular sorulabilir:

- En hızlı öğrenen kimdir?
- Matematikte en iyi kimdir?
- Okumada en iyi kimdir?
- Hikayeleri en iyi kim anlatır?
- En iyi hafızaya kim sahiptir?
- En sıradışı fikirlere sahip olan kimdir?
- En iyi esprileri kim yapar?

Banbury ve Wellington bu tür bir değerlendirmenin sınıf içerisinde oyun şeklinde yapılmasını önermekteler. Öğrenciler arkadaşlarını aday göstermede çoğu zaman isteklidir. Ancak uygulama öncesinde öğrenciler, en sevdiği arkadaşlarını değil sorulan soruya en uygun olan arkadaşlarının isimlerini yazmaları konusunda bilgilendirilmelidirler. En uygun kişi kendilerinin olduğunu düşünüyorlar ise kendilerini yazabilecekleri de belirtilmelidir (Davis, Rimm ve Siegle, 2011).

Ürün ve Performansın Değerlendirilmesi

Ürün ve perfrmans değerlendirmeleri öğrencilerin çalışmaları sonucu ortaya çıkan ürünlerin ve çalışmaları esnasındaki performanlarının değerlendirilmesini içerir. Bu yöntem tanılama sürecinin bir parçasını oluşturabileceği gibi tamamını da oluşturabilir (Coleman, 1994). Performans değerlendirmesi, objektif testlerle ölçülemeyen bireyin pek çok özelliğini ve becerisini ortaya koyabilir. Performans değerlendirmesi sürecinde öğrenci bir problemi aktif olarak çözerken veya bir ürün üzerinde çalışırken kullandığı temel beceriler ve problem çözme becerileri gözlemlenir ve beceri değerlendirmeleri yapılır. Ayrıca öğrencinin ortaya koyduğu ürünlerin niteliği de ayrı bir değerlendirme enstrümanı olarak kullanılır. Ürün ne kadar nitelikli ve yaratıcı ise öğrencinin o denli üstün yetenekli olma olasılığı vardır diyebilirriz.

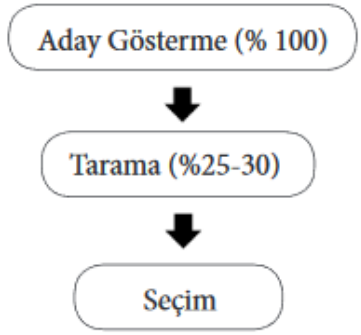
Dinamik Değerlendirme

Dinamik değerlendirme ile öğrencinin belirli bir zaman aralığındaki gelişimi ölçülür veya gözlemlenir ve başlangıçtaki düzeyi ile son varılan düzey arasındaki fark ortaya konarak bir karar oluşturulur. Bu yöntem dezavantajlı ve iki kez özel üstün yetenekli çocukların tanılanmasında etkili olabilir. Ayrıca standart testlerde başarılı olamayan üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında tercih edilen bir yöntem olarak da düşünülmektedir. (Dai ve Chen, 2014). Dinamik değerlendirme sürecinde öğrenme potansiyelini değerlendirmek temel prensiptir (Kanevsky, 2000). Öğrenme potansiyeli yüksek öğrenciler ihtiyaç duydukları akademik desteği aldıklarında daha hızlı öğrenebilirler.

Tanılama yöntemlerinin farklılaşma nedenlerini, farklılaşmalarının yararlarını tartışınız.

TANILAMA SÜRECİ

Tanılama süreci belirli adımları takip eden bir süreçtir. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklı eğitim programları için farklı tanılama süreçleri izlenebilir (Johnsen, 2004). Bir program için tanılama süreci, ölçme araçlarının bütün öğrenciler için kullanılması ile başlarken başka bir program için aday gösterme ile başlayabilir. Önemli olan izlenen adımların güvenilir bir şekilde tamamlanmasıdır. Her bir adımın amacının açık olması, farklı programlar için uyarlanabilir olması tanılama sürecinin güvenilir bir şekilde tamamlanmasını sağlayacaktır (Feldhusen ve Jarwan, 2000). Şekil 8.1'de örnek bir tanılama süreci yer almaktadır.



Şekil 8.1. Tanılama Süreci Adımları (Johnsen, 2004)

Aday gösterme adımında, bütün öğrenciler aday gösterme sürecine dahil edilmelidir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler bütün öğrencileri değerlendirmeli ve uygun gördüklerini aday göstermelidirler. Aday gösterilen öğrenci oranı genelde

%25-30 olabilir. Her öğrencinin eşit olarak bu sürece dahil olabilmesini sağlamak amacı ile tanılama süreci hakkında öğretmenler ve aileler bilgilendirilmelidir. Aday gösterme adımında, öğretmen, aile ve akran aday gösterme formları; grup zeka ve başarı testleri; portfolyolar, öğrencinin geçmiş yıllara ait gelişim bilgileri kullanılabilir.

Tarama adımı, aday gösterme adımından sonra takip edilecek ikinci adımdır. Tüm öğrencilerin % 20-25'i aday gösterme yoluyla tarama sürecine dahil edilebilir. Bu oranlar programın amaçlarına ve kabul edilen üstün yetenek tanımlarına bağlı olarak değişebilir. Üstün yetenek tanımı ne kadar liberal ise taramaya alınan öğrenci oranı da o kadar büyük olabilir. Örneğin, bazı programlar tarama adımına tüm öğrencileri dahil edebilirler. Bu aşamada bireysel uygulanan ölçümlerin yanı sıra öğrencilerin öğrenme süreçleri incelenebilir (dinamik değerlendirme gibi) ve öğrencinin tanılama sürecinin bir sonraki adımına geçmesi için karar verilir. Aday gösterme ve tarama adımlarının sonunda öğrenciler hakkında bir çok kaynaktan nitel (örn. aday gösterme formları) ve nicel (örn. zeka testleri, başarı testleri) değerlendirme sonuçları elde edilmiş olur.

Seçim adımında öğrenciler hakkında elde edilen bütün veriler birleştirilir ve tanılama komitesi, programa dahil olabilecek öğrencilere karar verir. Tarama adımındaki öğrencilerin %1 ile %10'u arasında bir öğrenci grubu bu aşamada programa seçilebilir. Ancak bu oran da programın kontenjanına göre belirlenmektedir. Tanılanan üstün yetenekli öğrenci sayısı programın kontenjanından fazla ise programa sıralamaya göre öğrenci kabul edilebilir.

Tanılama sürecinde takip edilen adımlar ve her bir adımın amaçları özel yetenekli öğrenciler için hazırlanmış programın içeriğine göre değişebilir.

Verilerin birleştirilmesi hakkında daha ayrıntılı bilgiye ulaşmak için kaynağa bakınız. Sak, U. (2014). Üstün zekâlılar: özellikleri tanılanmaları eğitimleri (4. baskı), Ankara: Vize Yayınevi.

TANILAMADA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN ÖNEMLİ HUSUSLAR

Özel yetenekli öğrencileri tanılama sürecinde bir takım sorunlar ile karşılaşılaşılabilir. Bu sorunlar kavramsal, yöntemsel veya sürece ve programa ilişkin olabilir. Ancak her sorunun da bir çözümü olabileceği unutulmamalıdır. Tanılama sürecinde "en az sorun" en güvenilir tanılama yaratır düşüncesi doğru olabilir. Ancak az sorun büyük sorunun yokluğu olarak da yorumlanmamalıdır. Tanılamanın

tek sorunu geçersiz bir testin kullanılması ise bu az sorundur ancak büyük bir sorundur. Tanılama sürecinde sorunları aza indirmek ve etkili bir tanılama yapmak için aşağıda bazı öneriler verilmiştir (Callahan, 1993):

- Özel yetenek tanımı açık ve geniş kapsamlı olarak yapılmalı
- Karar verme sürecinde tek bir puana bağlı değerlendirme yapmaktan kaçınılmalı
- Test seçiminde zekanın çok boyutlu yapısı göz önünde bulundurulmalı
- Üstün yetenek farklı alanlarda ortaya çıkabilir
- Farklı tanılama araçları birlikte kullanılabilmeli
- Farklı yetenek alanlarındaki üstün yetenekli öğrencileri tanılayabilmek için uygun ölçme araçları ve yöntemleri tercih edilmeli
- Tanılama sürecinde geçerli ve güvenilir tanılama araçlarının kullanımına dikkat edilmeli
- Alternatif tanılama yöntemleri (performansa dayalı değerlendirme gibi) kullanılabilmeli
- Tanılama sadece bir kez değil, eğitim süresince belirli aralıklar ile tekrar edilmeli
- Tanılama ile eğitim programı arasında güçlü bir uyum olmalı
- Tanılama süreci de zaman zaman değerlendirilmeli

Önemli Noktalar

- *Özel yetenekli öğrenciler kendi içlerinde homojen bir gurup oluşturmazlar, birbirlerinden çok farklı özelliklere sahip olabilirler.*
- *Üstün yetenekli öğrencileri tanılama sürecinde en etkili yöntem, eğitim programı ile tanılama yönteminin uyum göstermesidir.*
- *Üstün yetenekli öğrencileri tanılama sistemi sürekli olarak değerlendirilmelidir. Çağdaş gelişmeler ve araştırmalar incelenmeli ve en çağdaş tanılama yönteminin ve araçlarının kullanılmasına dikkat edilmelidir.*

ÖZET

Üstün yetenekli çocukların özellekleri ve tanılanma süreci bu bölümün ana konularını oluşturmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar hem zihinsel hem de sosyal ve duygusal alanlarda akranlarına göre farklılıklar göstermektedir. Üstün yetenekli

çocuklar özellikleri bakımından akranlarından farklılaştıkları kadar kendi aralarında da farklılaşabilmekteler. Tamamen homojen bir gurubu oluşturmazlar. Bu farklılık kendi aralarında sadece sosyal duygusal özellikler bakımından değil zeka yönünden de görülür. Örneğin 130 IQ düzeyine sahip üstün yetenekli çocuklar olduğu gibi 160 IQ düzyine sahip olanlar da vardır. İçe dönük üstün yetenekliler olduğu gibi dışa dönük üstün yetenekliler de bulunmaktadır. Mükemmelliyetçi üstün yetenekli çocuklar olduğu gibi disiplinsiz, düzensiz üstün yetenekli çocuklar da vardır. Pür dikkat olan üstün yetenekli çocuklar olduğu gibi dikkat dağınıklığı olanlar da bulunmaktadır. Özel yetenekli çocukların tanılama uygulamalarına yönlendirilmesinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu özellikleri bilmeleri ve göz önünde bulundurmaları daha pratik ve daha doğru tanaılama yapılmasında kuşkusuz yardımcı olmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin tanılanması, uygun eğitim fırsatları elde etmeleri için önemlidir. Özel yetenekli öğrencilerin kabul edileceği eğitim programının içeriğine uygun tanılama araçlarının ve yöntemlerinin kullanılması hem tanılamanın etkililiğini hem de programın öğrenci üzerindeki olumlu etkilerini artırmaktadır. Tanılamalar bir seferlik test uygulaması ile yapılabileceği gibi çeşitli aşamaları kapsayan bir süreçten de oluşabilir. Tanılama her şeyden önce öğrenci ile ilgili eğitsel kararlara temel oluşturabilecek bilginin toplandığı ve ölçümlerin yapıldığı bir süreç olarak görülmelidir. Tanılama sürecinde kullanılan testler ve diğer araçlar ile bireye ilişkin bilginin toplandığı diğer kaynakların (aile ve öğretmen gibi) güvenirliği, tanılamanın geçerliğini etkileyen en önemli unsurlardır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Banbury, M. M., & Wellington, B. (1989). Designing and using peer nomination forms. *Gifted Child Quarterly, 33*, 161-164.

Brodzinsky, D. (1977). Children's comprehension and appreciation of verbal jokes in relation to conceptual tempo. *Child Development, 48*, 960-967.

Callahan, C. M. (1993). Evaluation of programs and procedures for gifted education: International problems and solitions. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A.H. Passow (Eds.), *International handbook for research and development of giftedness and talent* (pp. 605-618). Oxford: Pergamon Press.

Clark, B. (2002). Growing up gifted (5th ed.) Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Coleman, L. J. (1994). Portfolio assessment: a key to idetifiying hidden talents and empowering teachers of young children. *Gifted Child Quarterly, 38*, 65-69.

Dai, D. Y., & Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education: A guide to theory-based, practice-focused research*. Waco, Texas: Prufrock Press.

Davis, G. A. (2006). *Gifted children gifted education*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.), Boston, MA: Pearson.

Feldhusen, J. F. (1998). Identification and assessment of talented learners. In J. VanTassel-Baska (ed.), *Excellence in educating gifted & talented learners* (3rd. ed., pp. 193-210), Denver: Love Publishing.

Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik, & R. J. Sternberg (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 271-282), Oxford: Elsevier.

Fonseca, C. (2011). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings.* Waco, TX: Prufrock Press, Inc.

Greenspon, T. S. (2000). The self experience of the gifted person: Theory and definitions. *Roeper Review, 22*(3), 176-181.

Gregory, R. J. (2000). *Psychological testing: History, principles, and applications* (3rd ed.), Boston, MA: Allyn & Bacon.

Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: a review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment, 20*, 322-336.

Johnsen, S. K. (2004). Making decisions about placement. In S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (pp. 107-132). Waco, Texas: Prufrock Press.

Johnsen, S. K. (2012). The assessment standart in gifted education: Identifying gifted students. In S. K. Johnsen (Ed.), *NAGC pre-k-grade 12 gifted education programming standards* (pp. 97-116). Waco, Texas: Prufrock Press.

Kanevsky, L. (2000). Dynamic assessment of gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 283-295). Oxford: Elsevier.

Neumeister, K. L. S. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly, 48*(4), 259-274.

Pfeiffer, S. I. (2015). Essentials of gifted assessment. In A. S. Kaufman & N. L. Kaufman (Series Ed.), *Essentials of psychological assessment series.* New Jersey: John Wiley & Sons.

Renzulli, J. S. (2004). Introduction to identification of gifted and talented programs. In S. M. Reis (Series Ed.), *Identification of students for gifted and talented programs* (pp. xxiii-1). California: Corwin Press.

Sak, U. (2014). Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri (4. baskı). Ankara: Vize Yayınevi.

Siegle, D., & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review, 23*(1), 39-44.

Silverman, L. K. (1998). Developmental stages of giftedness: Infancy through adulthood. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in education: Gifted and talented learners* (pp. 146-166). Denver: Love Publishing.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Exploration in giftedness.* New York: Cambridge University Press.

VanTassel-Baska, J. (1998). Characteristics and needs of talented learners. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in education: Gifted and talented learners* (pp. 180-191). Denver: Love Publishing.

Webb, J. T., Gore, J. L., & Amend, E. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press, Inc.

Ziv, A., & Gadish, O. (1990). The disinhibiting effects of humor: Aggressive and affective responses. *Humor: International Journal of Humor Research*.

9. BÖLÜM

ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİM MODELLERİ

Arş. Gör. Gülşah AVCI DOĞAN - Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. N. Nazlı ATEŞGÖZ - Anadolu Üniversitesi

Anahtar Kavramlar

Özel yetenekliler, eğitim modelleri, hızlandırma, zenginleştirme, gruplama

Amaçlar

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- hızlandırma,
- zenginleştirme,
- gruplama hakkında bilgi sahibi olacaksınız.

İçindekiler

Giriş

Hızlandırma

- Hızlandırma Türleri
- Hızlandırma ile İlgili Yanlış İnanışlar
- Hızlandırma Etkili Midir?

Zenginleştirme

- Zenginleştirme Türleri
- Zenginleştirme Etkili Midir?

Gruplama

- Gruplama Türleri
- Gruplama Etkili Midir?

Özet

Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Özel yeteneklilerin eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Kimi uzmanlar özel yetenekli öğrencilerin normal öğrencilerden ayrılarak tam zamanlı örgün eğitim kurumlarında homojen olarak gruplanması gerektiğini ileri sürmektedirler. Kimi uzmanlar ise her çocuğun özel yeteneği olduğunu, özel yetenekli çocukların risk altında olmadığını ve özel yetenekli çocuklar için hazırlanmış bir eğitimin elit bir grup yaratacağını; bu durumun ise eğitimde eşitlik ilkesine ters düşeceğini savunmaktadırlar (Clark, 2012). Oysa eğitimde eşitlik, eşit fırsatlara sahip olmak anlamına gelmemektedir. Eğitimde eşitlik bireyin gereksinimlerine uygun eğitim almasıdır. Özel yetenekleri olan bir dansçı ile matematik alanında özel yetenekli bir bireye aynı eğitim hizmetlerinin sunulması eğitimde eşitliğin sağlandığının bir göstergesi değildir. Eğitimde eşitliğin sağlanabilmesi için bu iki bireye, yeteneklerini geliştirebilecek eğitim fırsatlarının sunulması gerekmektedir (Levent, 2014). Bir başka ifadeyle eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için bireysel farklılıklara yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için farklı eğitim modelleri önerilmiştir. Bu modellerden hızlandırma, zenginleştirme ve gruplama stratejileri ön plana çıkmaktadır. Bu bölümde ön plana çıkan, hızlandırma, zenginleştirme ve gruplama modelleri incelenmiştir.

HIZLANDIRMA

Özel yetenekliler akranlarına kıyasla ileri düzey gelişime ve öğrenme hızına sahiptirler. Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarının temel alınmasıyla uygulanacak hızlandırma ile özel yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları karşılanabilir. Hızlandırma, yaşıtlarına oranla daha yüksek potansiyele sahip öğrencilerin normal eğitim programlarında daha hızlı ilerlemelerine olanak tanıyan bir modeldir. Hızlandırma programına alınan öğrenci, yaşıtlarına göre programa ya daha önce başlayabilmekte (ilkokul birinci sınıfa yaşıtlarından erken girme gibi) ya da yaşıtlarıyla aynı sınıfta öğrenim görürken bir veya daha fazla sınıf üste geçebilmektedir. Hızlandırmada öğrencinin sınıf düzeyi takvim yaşına göre değil bilişsel, sosyal ve duyuşsal özellikleri göz önünde bulundurularak belirlenmektedir (VanTassel-Baska, 1986). Öğrencinin hızlandırma programlarına kabul edilebilmesi için dört temel koşulu karşılaması gerekmektedir (Rogers, 2002):

- Yaşıtlarına oranla üstün bilişsel başarı göstermeli
- Sosyal ve duygusal olarak olgun olmalı ve kendisinden yaşça büyük çocuklarla rahat iletişim kurabilmeli

- Öğrenme tercihlerini açıkça ifade edebilmeli
- İlgi duydukları alanlarda desteğe ihtiyaç duymalı

Özel yetenekli öğrencilerin düşünme ve öğrenmelerinin daha hızlı olması nedeniyle genelde öğretimin hızlandırılması gerekmektedir. Öğretimin hızlandırılması; öğretimin herhangi bir kademesine erken başlatma, üniteye veya derse başlamadan önce bir ön test verilip öğrencinin önceden bildiği kısımları belirleyerek, öğretimi sadece bilinmeyen kısımlarla sürdürme, öğretimde bireysel hıza göre ayarlanmış programların kullanılması vb. yollarla gerçekleşebilmektedir. Hızlandırma ne şekilde gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin, temel eğitim programının işlenmesi daha az zaman alacağından, önemli olanın arta kalan zamanın nasıl değerlendirileceğidir. Programda hızlandırma çeşitli öğrenme fırsatları sunmaktadır (Davaslıgil ve Zeana, 2004):

- Önceden bilinenleri tekrar öğretmeyi önlemek için içeriği daraltma
- Esnek gruplar oluşturma
- Temel becerileri erken kazandırma
- İleri veya geleneksel olmayan konular, malzemeler ve süreçler ile erken tanıştırma (hızlı okuma tekniği, kestirimde bulunma, beyin fırtınası gibi)
- Çevre ve kültüre ilişkin estetik, ekonomik, politik ve sosyal açılardan yeni bilgiyle tanışmalarını sağlama
- Ön test-son test sonuçlarına göre düzenlenmiş artan zorluk düzeyinde kelime bilgisi, kavram ve bilgiyle tanışmalarını ve bunları kullanmalarını ve her düzeyde çeşitli öğrenme yöntemleriyle karşılaşmalarını sağlama
- Üst sınıflara yerleştirme veya üst sınıflardaki bazı dersleri aldırtma
- Ödevlerin teslim tarihlerini bireyselleştirme

Hızlandırma Türleri

Hızlandırmanın birçok türü bulunmaktadır. Hızlandırma türlerine Tablo 9.1'de yer verilmiştir. Bu türler içerik tabanlı hızlandırma ve sınıf düzeyinde hızlandırma olmak üzere iki grupta toplanabilir. Okula erken kayıt, sınıf atlama, üniversiteye erken başlama, uluslararası bakalorya programı ve birleştirilmiş sınıflar sınıf düzeyinde hızlandırma türleridir. İçerik hızlandırması, ikili kayıt, onur sınıfları, ileri yerleştirme sınıfları, üstten ders alma, sınavla ders geçme, ders hızlandırma, öğretim programının daraltılması ise içerik tabanlı hızlandırma kapsamında incelenebilir (Collangelo ve Assouline, 2009).

Hızlandırma yalnızca öğrenciye sınıf atlatmak değildir. Hızlandırma eğitim programlarında daha hızlı ilerlemeye olanak tanıyan bir modeldir ve birçok türü bulunmaktadır.

Tablo 9.1. Hızlandırma Türleri

Hızlandırma Türü	***Açıklama***
Okula erken kayıt	Erken yaşlarda hızlı zihinsel gelişim gösteren öğrenciler okula daha erken kayıt yaptırabilirler.
Sınıf atlama	Yaşıtları ile aynı dönemde okula başlamış ancak o sınıf düzeyindeki konuları öğrenmiş ve gerekli kazanımları elde etmiş özel yetenekli öğrencilerin bir ya da iki yıl sınıf atlatıldığı hızlandırma türüdür.
Üniversiteye erken başlama	Özel yetenekli öğrenciler liseyi tamamlamadan üniversiteye başlayabilir, liseden kalan derslerini üniversiteye devam ederken tamamlarlar.
Uluslararası bakalorya programı	Dünyanın çeşitli ülkelerinden öğrencilerin katılabildiği ortak öğretim programına dayalı uluslararası bir programdır. Bu programlar; 3-12 yaş grubu için ilköğretimin ilk kademesi, 11-16 yaş grubu için ilköğretimin ikinci kademesi, 16-19 yaş grubu için ortaöğretim düzeyi programları şeklinde uygulanır.
Birleştirilmiş sınıflar	Sınıf düzeyi farklı olan öğrencilerin bir arada eğitim görmeleri şeklinde uygulanır. Örneğin 3. sınıfa devam eden özel yetenekli öğrenciler 4. sınıf öğrencilerle beraber eğitim alabilir. Bu hızlandırma türü özel yetenekli öğrencilerin programlarını hızlandırmak amacıyla tasarlanmamıştır ama hızlandırma uygulaması olarak kullanılmaktadır.
İçerik hızlandırması	Özel yetenekli öğrenciler bazı dersleri daha erken alabilirler. Örneğin 4. sınıfa devam eden özel yetenekli bir öğrenci normal okula akranları ile devam ederken, 6. sınıflarla matematik derslerine katılabilir.
İkili kayıt	Lise düzeyinde ileri gelişim gösteren özel yetenekli öğrenciler liseye devam ederken üniversiteden ders alabilme fırsatı sağlayan bir hızlandırma çeşididir. Öğrenciler üniversitelerin ilk yıllarındaki temel dersleri alarak eğitimlerini hızlandırmış olurlar.
Onur sınıfları	İkili kayıt uygulamasında olduğu gibi özel yetenekli öğrenciler aynı anda hem lise hem de üniversite düzeyinde eğitim alabilirler. İkili kayıttan farklı olarak üniversite derslerini, üniversite düzeyindeki öğrencilerle değil kendileri gibi lise düzeyinde olan öğrencilerle birlikte alırlar.

Tablo 9.1. Hızlandırma Türleri (Devamı)

Hızlandırma Türü	***Açıklama***
İleri yerleştirme sınıfları	İkili kayıt ve onur sınıfları uygulamalarında olduğu gibi özel yetenekli öğrenciler aynı anda hem lise hem de üniversite düzeyinde eğitim alabilirler. Lise düzeyinde üst sınıflardan dersler alabilirler. Aynı zamanda üniversite düzeyinde temel dersler alarak ileriye dönük ders kredisi elde etmiş olurlar.
Üstten ders alma	Öğrenci akademik olarak ileri olduğu alanda üst sınıftan ders alabilir. Bu hızlandırma türü öğrencinin, sınıf atlamaya tam olarak uygun olmaması durumunda akademik olarak ileri olduğu alanlarda üstten ders alarak hızlanmasını sağlar.
Sınavla ders geçme	Öğrencilerin akademik olarak başarılı oldukları derslerde sadece sınavlara girmesi şeklinde uygulanır. Öğrenci bildiği şeyleri tekrar dinlemediği için hem okuldan sıkılmaz hem de derslerden boşa kalan zamanlarında ilgi duyduğu alanda çalışma fırsatı bulur.
Ders hızlandırma	Standart öğretim programının içeriğinin normal zamandan daha kısa sürede tamamlanması şeklinde uygulanır.
Öğretim programının daraltılması	Öğretim programının daraltılması giriş etkinliklerinin ve benzer uygulamaların çıkarılmasıyla yapılabilir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk ve motivasyonları göz önünde bulundurularak normal programda yer alan kazanımlarda değişiklik yapılabilir. Ayrıca kazanımlardan bazıları çıkarılarak daha az kazanım hedeflenerek öğretim gerçekleştirilebilir.
Öğretim programının sıkıştırılması	Öğretim programının sıkıştırılması 2 dönemlik bir programın 1 dönemde bitirilmesi şeklinde uygulanabilir. Bu hızlandırma türünde öğrencinin öğretim programını hızlı alması hedeflenmektedir. Öğretim programının daraltılmasından farkı, öğretim programının sıkıştırılması uygulamalarının ileri yerleştirme ile sonlanmasıdır.
Öğretim programı dışındaki programlar	Öğrenciler yaz okulları, üniversite tabanlı programlar gibi okul dışı programlara katılabilirler. Öğrenciler bu programlarda aldıkları derslerin sınavlarına girerek bu derslerden muaf olabilirler.
Çevrimiçi dersler	Öğrenci okul dışında internet tabanlı eğitim alabilir ve örgün programda aldıkları bu derslerden muaf tutulabilir.

Tablo 9.1'de yer alan hızlandırma türlerinin tümü özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde tek başına ya da birlikte uygulanabilir. Hangi hızlandırma türünün ya da türlerinin uygulanacağı özel yetenekli öğrencinin bilişsel düzeyine göre belirlenmelidir. Ayrıca hızlandırma uygulamalarının etkili olabilmesi için esnek bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Bu esnek uygulamalara Julian Stanley tarafından 1971'de Amerika Birleşik Devletleri'nin John Hopkins Üniversitesi'nde başlatılan

SMPY (The Study of Mathematically Precocious Youth) örnek olarak verilebilir. SMPY, matematik alanında oldukça iyi olan öğrencilerin tüm potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak için kurulmuştur. SMPY, ileri düzeyde matematiksel mantık yeteneği olan öğrencileri, kendi sınıf düzeylerinden daha üst sınıflara yönelik olan testler ile tanılamaktadır. Tanılanan öğrencilerin akademik ihtiyaçları doğrultusunda programlar oluşturulmaktadır. Ayrıca özel yetenekli öğrencilere danışmanlık hizmeti sunulmaktadır (Brody ve Stanley, 2005). Dünya genelinde bu tür uygulamalara ve farklı tür hızlandırma uygulamalarıyla sıklıkla karşılaşılmaktadır. Ancak ülkemizde sadece okula erken başlama ve sınıf atlama yasal olarak uygulanabilmektedir.

Hızlandırma uygulamalarına örnek olan SMPY hakkında daha fazla bilgi edinmek için kaynağa ulaşınız: Brody, L., & Stanley, J. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and or verbally. In Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.)., Conceptions of giftedness (p. 20-37). USA: Cambridge University Press.

Hızlandırma türlerini birbirleri ile karşılaştırarak size göre en iyi türü düşünüp tartışınız.

Hızlandırma ile İlgili Yanlış İnanışlar

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde hızlandırmaya yönelik bazı yanlış inanışlar bulunmaktadır. Bu inanışlardan birisi sınıf atlatma, okula erken başlama gibi hızlandırmaların özel yetenekli öğrencilerin benlik algılarına zarar verebileceğidir. Ancak bu inanışı güçlü bir şekilde destekleyen yeterince bilimsel araştırma bulunmamaktadır. Diğer bir yanlış inanış ise öğretim programı içeriklerinin hızlandırılmasının öğrencilerin bilgi tekrarlarına düşmesine neden olacağıdır. Ayrıca hızlandırma uygulamalarının bilgi içeriğinde boşluklar yaratacağına da inanılmaktadır. Fakat program içerikleri hızlandırılırken boş kalan dersler için yeni bilgiler eklenmesi ile hız ve sınır kaygısı da ortadan kalkacaktır. Çünkü bilginin sınırı yoktur. Yaygın yanlış inanışlardan bir diğeri ise özel yetenekli öğrencilere ayrı sınıflarda eğitim verilmesinin tabakalaşma sorununa neden olabileceği düşüncesidir. Toplumların bakış açısı ile doğrudan ilişkili olan bu sorunun benzer şekilde eğitimcilerin bu öğrencilere yönelik tutum ve davranışları ile toplumsal soruna dönüşmesi engellenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde hızlandırmaya ilişkin olumsuz tutumların nedeni olarak yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin kişisel tercihleri ve politik eğilimleri gösterilmektedir (Davis, 2006; Steenbergen-Hu ve Moon, 2011).

Hızlandırma programı özel yetenekli öğrencilerin benlik algılarını azaltır düşüncesini destekleyen yeterince bilimsel araştırma bulgusu bulunmamaktadır.

Hızlandırma Etkili midir?

Hızlandırma uygulamaları etkili midir? Bu sorunun cevabı hızlandırmanın akademik başarı üzerindeki etkisi ve hızlandırmanın sosyal-duygusal gelişim üzerindeki etkisi olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. Hızlandırmanın akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu araştırmacılar tarafından ortaya koyulmuştur. Rogers (2004) hızlandırmanın akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla 11 farklı hızlandırma türünü içeren 380 araştırma bulgusunu incelemiştir. İncelemeleri sonucunda hızlandırma uygulamalarına dâhil olan öğrencilerin akademik başarılarının, hızlandırma uygulamalarına dâhil olmayan öğrencilerden daha ileri düzeyde olduğunu bulmuştur.

Hızlandırmanın sosyal-duygusal gelişime etkisi konusunda fikir birliği sağlanamamıştır. Yapılan araştırmaların bir kısmında hızlandırmanın özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine olumsuz bir etkisinin olmadığı ifade edilirken diğer bir kısmında ise hızlandırmanın özel yetenekli öğrenciler üzerinde sosyal duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Clark, 2009). Fakat öğrencilerin ileri akademik gelişimleri ile birlikte sosyal ve duygusal yönlerinin de desteklenmesi ortaya çıkabilecek sorunları azaltacaktır. Özellikle akranlarıyla aynı sınıfta eğitim alan fakat ileri gelişim gösteren çocukların sınıfta kendilerini yalnız hissetme durumları da azalacaktır. Yapılan araştırmalardan çıkarılan sonuç; uzman kişilerce ve dikkatli yapıldığı, uygulamada deneme evresi konularak artı ve eksilerin iyi izlendiği durumlarda hızlandırmanın özel yetenekli öğrencinin yararına olduğu yönündedir (Akarsu, 2001; Clark, 2009).

Kanlı, E. (2011). Üstün zekalı ve yeteneklilerin alan eğitiminde hızlandırma. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(16), 85-104.

ZENGİNLEŞTİRME

Zenginleştirme özel yetenekli öğrencilerin kendi akranları ile beraber normal sınıflarda eğitim alırken aynı zamanda öğretim programının çeşitlendirilmesi ve derinleştirilmesidir (Davis, Rimm ve Siegle, 2014). Bu strateji özel yetenekli öğrenciler dışındaki hazırbulunuşluk düzeyi ve motivasyonu yüksek olan öğrencilere de uygulanabilir. Bu da zenginleştirmenin en önemli avantajlarından birisidir.

Zenginleştirme programlarının özel yetenekli öğrencileri normal öğrencilerden ayırmadan eğitimlerine fırsat sağlaması, normal öğrencilerin özel yetenekli öğrencileri model almasına olanak sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin daha uyumlu ve esnek olmalarını olanaklı kılmaktadır. Ayrıca zenginleştirme programları özel yetenekli öğrencilerin ileri oldukları alanlarda kendi hız, yeterlik ve kapasitelerine göre gelişmelerini sağlarken, akranlarıyla diğer alanlarda birlikte olmalarına, yarışmalarına, etkileşimde bulunmalarına ve birlikte proje üretmelerine olanak sağlamaktadır. Zenginleştirme programlarının etkili olabilmesi için programların esnek yapıda olması; uygun sınıf mevcutlarının sağlanması; kaynak araç-gereç sıkıntısının olmaması; okul, aile ve çevrenin ortaklaşa katılımının sağlanması; tüm eğitim personelinin gerekli eğitimleri alması gibi koşulların sağlanması gerekmektedir (Ataman, 1998).

Zenginleştirme modelinde özel yetenekli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde normal sınıf programının çeşitlendirilmesi ve derinleştirilmesi hedeflenmektedir. Davis, Rimm ve Siegle (2014), zenginleştirme uygulamalarının amaçlarını aşağıdaki gibi özetlemektedirler:

- Öğrencilere mevcut uygulanan öğretim programının ötesinde içerik sunmak
- Öğretim programında çeşitli konulara yer vermek
- Derinlemesine çalışmalarla birlikte öğrencinin çalışmalarında bireysel seçim özgürlüğüne izin vermek
- Kuramları, genellemeleri ve uygulamaları içeren karmaşık ve üst düzey konulara yer vermek
- Öğrencilerin üst düzey düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve araştırma becerilerini geliştirmek
- Öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlamak
- Öğrencilerin karakter gelişimi ile birlikte duygusal gelişimlerini sağlamak
- Öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve mesleki beklentilerini yükseltmek
- Öğrencilerin kendini yönlendirme becerilerinin geliştirmek

Zenginleştirme hem özel yetenekli öğrencilere hem de normal öğrencilere uygulanan bir modeldir.

Zenginleştirme Türleri

Özel yeteneklilerin eğitiminde çalışan uzmanlar zenginleştirmeyi farklı şekillerde türlerine ayırmışlardır. Örneğin bir yaklaşıma göre zenginleştirme sürece dayalı zenginleştirme, içeriğe dayalı zenginleştirme ve ürüne dayalı zenginleştirme olmak üzere üç türde gruplanmıştır. Sürece dayalı zenginleştirme yaklaşımı, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi ileri düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. İçeriğe dayalı zenginleştirme yaklaşımı akademik içeriğin öğretimi üzerine odaklanmakta ve bu yaklaşıma göre içeriğin kapsamı genel öğretim programının içeriğine göre daha da genişletilip derinleştirilmektedir. Ürüne dayalı zenginleştirme yaklaşımında ise içerik ve süreç yerine öğrenme çıktılarına ağırlık verilerek ürünlere odaklanılmaktadır (Pendarvis, Howley ve Howley, 1990).

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde yaygın olarak kullanılan Üçlü Zenginleştirme Modeline göre ise zenginleştirme üç türe ayrılmıştır (Renzulli ve Reis, 2014). I. tür zenginleştirme genel öğretim programında bulunmayan etkinlikleri kapsar. Bu tür zenginleştirmenin temel hedefi öğrencilerin daha fazla konu, kavram, disiplin, meslek ve ilgi alanı tanımaları ve bu konularda deneyim kazanmalarıdır. Seminer, alan gezileri, sinemalar, görsel-işitsel eğitim materyalleri I. tür zenginleştirme etkinliklerine örnek verilebilir. II. tür zenginleştirme öğrencilerin düşünme ve araştırma becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla kullanılan öğretim yöntemlerini ve materyalleri içerir. I. tür zenginleştirme etkinliklerine kıyasla II. tür zenginleştirme etkinlikleri sistematik olarak geliştirilir. II. tür zenginleştirme etkinlikleri hem normal sınıflarda hem de zenginleştirme sınıflarında uygulanabilir. Örneğin II. tür zenginleştirme etkinlikleri kapsamında öğrenciler ekolojik sistemler konusunda derinlemesine araştırma yapabilir, alan gezilerine katılabilirler. III. tür zenginleştirme, I. ve II. tür zenginleştirme etkinliklerinin uygulanmasından sonra öğrencinin başarılı ve gönüllü olması durumunda uygulanmaktadır. III. tür zenginleştirmenin amaçları öğrencilerin bireysel ilgilerine göre seçtikleri alanlarda bilgilerinin ve işlem becerilerinin geliştirilmesi; disipline özgü içerik ve süreç öğreniminin desteklenmesi; talep görebilecek otantik ürünlerin ortaya çıkarılmasının desteklenmesi; planlama, organizasyon, kaynak kullanımı, zaman yönetimi, karar alma ve özdeğerlendirme alanlarındaki bireysel becerilerin geliştirilmesi; görev bilinci, özgüven ve yaratıcı yeteneklerin desteklenmesi şeklinde sıralanmaktadır. III. tür zenginleştirme etkinliklerinde öğrenciler uzman kişiler gibi çalışmalar yaparak onlar gibi düşünmeyi, hissetmeyi ve davranmayı öğrenirler.

Zenginleştirme türleri dikey ve yatay olarak uygulanabilir. Dikey uygulamalar bir üst sınıf konularının ele alınmasını, yatay uygulamalar ise öğrencinin devam ettiği sınıf düzeyindeki konuların zenginleştirilmesini kapsamaktadır. Zenginleştirme türleri günlük programlar ve mentörlük, özel kurslar, özel öğretmen, bağımsız çalışma, alan gezileri, öğrenci değişim programları şeklinde de uygulanabilmektedir. Bağımsız çalışma ve araştırma projeleri özel yetenekli öğrencilerin ilgilendikleri alanlarda yaptıkları çalışmalardır. Öğrenme merkezleri, sınıfın içerisinde ya da kaynak odalarda bir konunun derinlemesine tartışılması çalışmalarıdır. Alan gezileri bilim merkezleri, sergiler, vb. yerlere yapılan gezilerdir. Mentörlükte özel yetenekli öğrenciler ilgi duydukları alanda uzman kişilerle çalışmaktadır. Mentörlüğün bu alandaki kullanım amacı özel yetenekli öğrencilerin entelektüel, sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini desteklemektir.

Değinilen zenginleştirme uygulamaları özel yeteneklilerin eğitim modelleri içerisinde en az masraflı ve uygun olanıdır. Ancak kalabalık okul ve sınıflarda uygulanmasında zorluklar yaşanabilmektedir. Buna rağmen zenginleştirme hemen hemen her yerleşim bölgesinde ve her okulda uygulanabilecek bir yöntemdir.

Zenginleştirme uygulama örnekleri için kitaba ulaşınız: Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development. USA: Sourcebooks, Inc..

Zenginleştirme Etkili midir?

Zenginleştirme uygulamalarında özel yetenekli öğrencilerin ilgileri doğrultusunda öğretim programına konular eklenmekte ve etkinliklerle program genişletilmektedir. Böylece özel yetenekli öğrencilerin bilişsel becerileri ve ilgi alanlarındaki beceriler desteklenmektedir. Araştırmalarda zenginleştirmenin özel yetenekli öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur (Hoge ve Renzulli, 1993; Kim, 2016). Zenginleştirme modelinde özel yetenekli öğrenciler, genellemeleri ve uygulamaları içeren karmaşık ve üst düzey konuları farklı şekillerde ele almaktadırlar. Bu da özel yetenekli öğrencilerin akademik becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Zenginleştirme programlarında özel yetenekli öğrencilerin normal akranları ile beraber eğitim almaları, özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerini ve öz benlik algılarını geliştirmektedir. Ayrıca bu durum özel yetenekli öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinde olumlu etkiye sahiptir (Kim, 2016).

Hızlandırma ve zenginleştirme modellerini birbirleri ile karşılaştırınız. Benzer ve farklı olan yanlarını tartışınız.

GRUPLAMA

Öğrencilerin yetenek düzeylerine veya ilgilerine göre sınıf içinde veya sınıf dışında bir araya getirilerek eğitim almaları bir tür eğitimsel gruplamadır. Gruplamanın; normal sınıflardaki özel yetenekli öğrenciler için küme gruplandırmaları, özel sınıf, özel bir okulda gruplandırma, kaynak odada gruplandırma ve kaynak merkezlerinde gruplandırma, özel seminerler, özel alan kursları, çeşitli çalışma merkezlerindeki (müze, üniversiteler, bilim laboratuvarları ve endüstri gibi) özel çalışmalar şeklinde uygulamaları bulunmaktadır. Gruplama uygulamaları kısa süreli ya da uzun süreli olabilir. Gruplama uygulamalarında eğitim programının, grubun özelliğine göre farklılaştırılması temel amaç olmalıdır. Gruplamalarda öğrencilerin özellikleri uygun programla eşleştirilmelidir. Aksi halde gruplama etkili olmayabilir (Kulik ve Kulik, 1992).

Gruplama uygulamaları özel yetenekli öğrencilere akademik ve sosyal olarak birbirlerine destek olabilme fırsatı da sunar. Bu uygulamalar genel olarak öğrencilerin ilgilerine ve tercihlerine dayalıdır. Gruplama bir eğitim stratejisi olarak tek başına elbette yetersizdir. Öğretim programlarının öğrenci özelliklerine göre farklılaştırılması yoluyla desteklenen gruplama, özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine hâkim öğretmenler tarafından uygulandığında etkili olabilir (Feldhusen ve Moon, 1992). Bu tip özel gruplandırmalar uygun olarak düzenlendiğinde çocukların akademik başarılarını geliştirmede belirgin düzeyde başarı sağladığı, çocukların bu uygulamalarla benlik algılarını geliştiği görülmüştür (Kulik ve Kulik, 1992; Rogers, 2002).

Gruplama Türleri

Özel yetenekli öğrencilerin yetenek düzeylerine göre oluşturulan gruplar; gruplamanın süresi ve grupların içeriğine göre sınıflandırılmaktadır. Grupların içeriği bakımından homojen ve heterojen gruplamalar; gruplamanın süresi bakımından ise tam zamanlı ve yarı zamanlı gruplamalar olarak ayrılmaktadır. Homojen gruplar yalnızca özel yetenek tanısı almış öğrencilerden oluşmaktadır. Heterojen gruplar ise öğrencilerin yetenek düzeyleri ya da bireysel özellikleri bakımından farklıdır. Tam zamanlı gruplama uygulamalarında öğrenciler öğretim yılı boyunca tüm derslerini aynı sınıfta alırlar. Sınıflar homojen ya da heterojen olabilir. Yarı zamanlı grup uygulamalarında ise öğrenciler daha önceden belirlenmiş ve planlanmış saatlerde bir araya gelerek eğitim alırlar. Tam zamanlı grup uygulamalarında olduğu gibi sınıflar homojen veya heterojen yapıya sahip olabilir (Sak, 2014).

Gruplama uygulamaları hakkında daha fazla bilgi için kaynağa ulaşınız: Sak, U. (2014). Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri (4. bs.) Ankara: Vize Yayıncılık.

Tam Zamanlı Homojen Gruplama. Tam zamanlı homojen gruplama uygulamalarına özel okul ve özel sınıf gibi uygulamalar örnek olarak verilebilir. Özel okullara sadece özel yetenekli öğrenciler kabul edilmektedir. Özel okullar genellikle belirli bölgelerde bulunurlar ve pek çok özel yetenekli öğrenciyi belirli bölgelere çekerler. Bu nedenle mıknatıs okul olarak da adlandırılmaktadırlar. Programları akademik olarak özel yetenekli öğrencilere yönelik olabileceği gibi sanat ve spor alanlarında özel yetenekli öğrencilere yönelik de olabilir. Özel okul uygulaması farklı biçimlerde yapılabilir. Bu uygulama anaokulundan üniversiteye kadar olan tüm kademeleri kapsayabilir ya da bazı kademeleri kapsayabilir (Davis, Rimm ve Siegle, 2014). Ülkemizdeki fen liseleri, güzel sanat liseleri, sosyal bilimler liseleri özel okul uygulamalarına örnek verilebilir. Özel okul modeli tam zamanlı ve homojen gruplamanın en iyi uygulamalarından birisi olarak kabul edilmektedir. Şahin (2015, s.8) bu uygulamanın avantajlarının şunlar olduğunu belirtmektedir:

- Üst düzey öğrenmeyi desteklemesi ve yarışma ortamı sağlaması
- Özel yetenekli öğrencilerin yalnızlık duygusunu azaltması
- Eğitsel gereksinimlerini karşılayan özel geliştirilmiş programlar kullanılması
- Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayacak donanım ve insan kaynaklarına olanak sağlaması
- Kırsal bölgeler için iyi öğretim ortamını sağlaması
- Özel yetenekli öğrencilerin yetenekleri yönünde ve düzeylerine uygun gelişebilmesi için çok fazla olanak sağlaması.

Özel okul modelinin tam zamanlı ve homojen gruplamanın en iyi uygulamalarından birisi olması ve pek çok avantajının olmasına rağmen çeşitli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırma bulgularına göre özel okullarda eğitim alan özel yetenekli öğrenciler diğer programlardaki özel yetenekli öğrencilere göre daha düşük benlik algısı göstermektedirler. Ayrıca bu okullarda eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin toplumla bütünleşmede zorlandığı da ileri sürülmektedir (Rogers, 2002).

Özel sınıf gruplamaları; tam özel sınıf, sınıflar arası özel sınıf, hızlandırılmış sınıflar arası sınıf ve XYZ sınıfları olmak üzere farklı şekildeki gruplamaları kapsamaktadır. Tam özel sınıf gruplama uygulamasında, okullarda aynı sınıf seviyesinde bulunan ya da yakın takvim yaşına sahip özel yetenekli öğrencilerden

bir sınıf oluşturulur. Bu gruplamada öğrenciler bütün derslerini beraber alırlar. Sınıflar arası özel sınıf gruplama türü tam özel sınıf türüne benzemektedir. Yeteri kadar özel yetenekli öğrenci olmadığı durumlarda tam özel sınıf yerine bu gruplama türü uygulanır. Sınıflar arası özel sınıfta, farklı sınıflardaki çeşitli derslerde benzer yetenek düzeyine sahip öğrenciler bir araya gelerek gruplar oluşturulur ve bu gruplar bazı dersleri beraber alırlar. Hızlandırılmış sınıflar arası sınıf türünde zekâ düzeylerine göre sınıf atlamış özel yetenekli öğrenciler bütün derslerini aynı sınıfta alırlar. Bu sınıflar zekâ düzeyi bakımından homojen olsa da diğer bireysel özellikler bakımından heterojen bir yapıya sahiptir.

XYZ sınıfları, öğrencilerin akademik başarılarına veya yetenek düzeylerine göre belirli seviyelere ayrılması yoluyla oluşturulan sınıflardır. Öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesi öğrencilerin geçmiş akademik başarı durumuna ya da dönem başında yapılan bir sınavın sonuçlarına göre yapılmaktadır. Başarı durumuna göre üst %20'lik öğrenciler X sınıflarına, ortalamayı oluşturan %60'lık öğrenciler Y sınıflarına, alt %20'lik öğrenciler ise Z sınıflarına yerleştirilirler. Bu sınıflarda eğitim stratejilerinde farklılaştırmalara gidilmeden sınıf düzeyinde standart eğitim stratejilerinin kullanılması yoluyla eğitim verilmektedir. Bu uygulama öğrencinin bir üst düzeydeki gruba geçmesine izin vermemektedir. Dolayısıyla değerlendirme sırasında düşük performans gösteren, performansı tam olarak ölçülemeyen veya sonradan hızlı gelişim gösteren öğrenciler kendilerine uygun eğitim alamamaktadır (Davis, 2006).

Tam Zamanlı Heterojen Gruplama. Tam zamanlı heterojen gruplama uygulamaları, karma sınıf ve normal sınıfta öğretim gibi uygulamaları kapsamaktadır. Karma sınıf, tanılanmış olan yüksek düzeyde zekâya sahip özel yetenekliler ile normal düzeyde zekâya sahip öğrencilerin bir arada eğitim aldığı sınıflardır. Karma sınıf uygulamasında eğitim programının ve değerlendirmelerin farklılaştırılması yoluyla iyi sonuçlar elde edilebilir. Bu sınıflarda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Çünkü farklı zekâ düzeyindeki öğrencilerle aynı sınıfta eğitimi farklılaştırarak sürdürmek durumundadırlar. Normal sınıfta öğretim uygulamaları karma sınıftaki uygulamalarla benzerdir ama değerlendirme konusunda farklıdır. Normal sınıflarda her öğrencinin başarısı ve gelişimi ortak ölçütlere bağlı olarak değerlendirilir. Karma sınıflarda ise öğrencilerin zekâ düzeylerine göre kullanılacak değerlendirme ölçütleri de değişkenlik gösterebilmektedir (Sak, 2014).

Yarı Zamanlı Homojen Gruplama. Yarı zamanlı homojen grup uygulamalarından kaynak oda, derse dayalı tekrarlı grup ve sınıf içi benzer yetenek grubu sıklıkla uygulanan türlerdendir. Kaynak oda sınıf düzeyine bakılmaksızın aynı okulda bulunan yüksek zekâ düzeyine sahip öğrencilere sunulan bir gruplama şeklidir. Bu öğrencilerin, haftanın belirli günlerinde, aynı sınıfta farklılaştırılmış

eğitim almaları şeklinde uygulanır. Destek oda modelinde standart bir program söz konusu değildir. Bu nedenle sınıf öğretmeni ile destek eğitimi veren öğretmenin işbirliği oldukça önemlidir. İşbirliğinin sağlanması durumunda özellikle yaratıcılık, eleştirel düşünme becerisi ve akademik başarıda etkili olan bir modeldir. Ancak sınırlı bir zaman diliminde kalması nedeniyle de eleştirilmektedir. Destek oda modeli özel yeteneklilerin eğitiminde daha az ekili olmasına rağmen daha sık kullanılan bir modeldir. Bu model ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmektedir (Yılmaz, 2015).

Derse dayalı tekrarlı grup uygulamaları öğrencilerin derslerdeki akademik başarılarına ve yetenek düzeylerine göre her dersi farklı sınıf düzeyinde almaları şeklinde uygulanır. Okulların eğitim programlarının saatlerinin düzenlenmesi ve sınıf düzeylerinde uygulanacak eğitim farklılaştırmaları yoluyla derse dayalı tekrarlı grup uygulaması başarılı olabilir (Cox, Daniel ve Boston, 1985).

Sınıf içi benzer yetenek grupları, normal sınıflarda eğitim verilirken yakın yetenek düzeyine sahip öğrencilerin, etkinlikler sırasında, aynı gruplarda yer alması şeklinde uygulanır. Sınıf içi benzer yetenek grupları uygulamasında dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. İlk olarak bu gruplama; farklı yetenek düzeylerinden öğrencilerin bulunduğu sınıflarda uygulanmalıdır. İkinci olarak ise gruplamanın etkili olabilmesi için her bir gruba uygun farklılaştırmalar yapılmalıdır (Sak, 2014).

Yarı Zamanlı Heterojen Gruplama. Yarı zamanlı heterojen gruplamanın sınıf içi karışık yetenek grupları ve sınıf içi çok düzeyli gruplar olmak üzere iki farklı türü vardır. Sınıf içi karışık yetenek gruplar normal sınıflarda verilen eğitimlerde yetenek düzeylerine bakılmaksızın öğretmenlerin kendilerinin ya da öğrencilerin istekleri doğrultusunda gruplar oluşturması şeklinde uygulanır. Sınıf içi çok düzeyli gruplar ise normal sınıflarda verilen eğitimlerde öğrencilerin yetenek düzeyleri dikkate alınarak farklı yetenek düzeylerinde grupların oluşturulması şeklinde uygulanır.

Gruplama türlerini birbirleri ile karşılaştırarak size göre Türkiye için en uygun olan türü düşünüp tartışınız.

Gruplama Etkili midir?

Gruplama türleri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğine; sınıf içi karışık yetenek gruplarının en yaygın olarak kullanılan tür olduğu, özel okul türünün ise en etkili tür olduğu belirtilebilir. Sınıf içi benzer yetenek grupları uygulamasının

karma sınıf, sınıflar arası sınıf ve kaynak oda gibi türlerle kıyaslandığında özel yeteneklilerin akademik başarılarında daha az etkili olduğu sonucuyla karşılaşılmıştır. Sınıf içi karışık yetenek grupları ile sınıf içi çok düzeyli grup uygulamalarının işbirlikçi öğrenmeyi desteklemesi açısından olumlu olduğu da söylenebilir. Fakat grup içindeki çalışma yüklerinin eşit dağıtılmadığı durumlarda gruplamanın olumlu etkisi azalabilir, hatta özel yetenekli öğrenciler için ek yükler doğurabilir (Kulik ve Kulik, 1992).

Gruplama türü, öğrencinin düzeyine göre belirlenmelidir.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik eğitim modellerini birbirleri ile karşılaştırarak size göre en etkili modeli düşünüp tartışınız.

Önemli Noktalar

- *Hızlandırma yalnızca öğrenciye sınıf atlatmak değildir. Hızlandırma eğitim programlarında daha hızlı ilerlemeye olanak tanıyan bir modeldir ve birçok türü bulunmaktadır.*
- *Hızlandırma programı özel yetenekli öğrencilerin benlik algılarını azaltır düşüncesini destekleyen yeterince bilimsel araştırma bulgusu bulunmamaktadır.*
- *Zenginleştirme hem özel yetenekli öğrencilere hem de normal öğrencilere uygulanan bir modeldir.*
- *Gruplama türü, öğrencinin düzeyine göre belirlenmelidir.*

ÖZET

Nasıl ki tek bir anahtarın tüm kapıları açması söz konusu değil ise, tek tip eğitim modelinin de her öğrenci için etkili olması doğru değildir. Çünkü bireyler farklı bilişsel, duyuşsal ve gelişimsel özelliklere sahip olmaları nedeniyle farklı eğitime gereksinim duyarlar. Özel yetenekli öğrencilerin normal okul programlarının ötesinde farklı eğitim hizmetlerine gereksinim duymaları, farklı eğitim modelleri ihtiyacını doğurmuştur. Kimi uzmanlar, özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerini hızlandırmayı önermiştir. Hızlandırmada öğrenci normal öğretim programından daha ileri düzeyde eğitim almaktadır. Beşinci sınıfta öğrenim gören, matematik alanında özel

yetenekli bir öğrencinin matematik derslerini altıncı sınıf öğrencilerle alması hızlandırma uygulamalarına bir örnektir. Hızlandırma örnekteki gibi ders düzeyinde olabileceği gibi konu ve sınıf düzeyinde de yapılabilir. Hızlandırma türlerinin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal alandaki gelişimlerine katkısı üzerine yapılan araştırmalar, uygulamaların etkili olduğunu ve öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal alandaki gelişimlerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde karşımıza çıkan bir diğer strateji ise zenginleştirmedir. Zenginleştirme modeli özel yetenekli öğrencilerin kendi akranları arasında ve normal sınıflarda tutularak programların gereksinmelerine cevap verecek şekilde çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi yoluyla yapılan uygulamaları içermektedir. Bağımsız çalışma ve araştırma projeleri, öğrenme merkezleri, kaynak oda, alan gezileri, mentörlük, yarı günlü programlar, özel kurslar, özel öğretmen, bağımsız çalışma ve öğrenci değişim programları zenginleştirme uygulamalarından bazılarıdır. Bu uygulamalar özel yetenekli öğrenciler dışındaki öğrencilere de uygulanabilir. Bu da zenginleştirmenin güçlü yanlarından biridir. Ayrıca zenginleştirme uygulamaları özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Araştırmalarda zenginleştirmenin özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarında, sosyal-duygusal gelişimlerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Diğer yandan öğretim programı hazırlama sürecinde kaynak ihtiyaçlarını karşılanma zorluğu ve öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini göz ardı etmesi, zenginleştirmenin sınırlı yanları olarak kabul edilmektedir.

Gruplama özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan bir diğer eğitim stratejisidir. Gruplama öğrencilerin sahip oldukları potansiyele göre sınıf içinde ya da dışında kısa ya da uzun süreli birlikte yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Gruplama uygulamaları grupların içeriği bakımından homojen ve heterojen gruplamalar, süresi bakımından tam zamanlı ve yarı zamanlı gruplamalar olarak ayrılmaktadır. Homojen ve heterojen gruplarda tam zamanlı ve yarı zamanlı gruplama uygulamaları gerçekleştirilebilmektedir. Gruplama türlerinin kullanım alanları ve yapılan araştırmalar incelendiğine; sınıf içi karışık yetenek gruplarının en yaygın kullanılan tür olduğu, özel okul şeklindeki gruplamanın ise en etkili tür olduğu belirtilmiştir. Gruplamanın etkililiği üzerine olan araştırmalar da gruplama yönteminin özel yetenekli öğrencilere olumlu katkılarının olduğunu ortaya koymuştur.

Hızlandırma, zenginleştirme ve gruplama stratejileri göz önünde bulundurulduğunda, her birinin avantajının ve dezavantajının olduğu belirtilebilir. Bu stratejilerin tümü özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde tek başlarına uygulanabileceği gibi beraber de kullanılabilir. Buna özel yetenekli öğrencilerin gereksinimlerine göre karar verilir. Önemli olan farklı eğitsel gereksinimleri olan özel yetenekli öğrencilere gereksinimlerini karşılayacak eğitim hizmetleri sunmaktır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akarsu, F. (2001). *Yetişemediğimiz çocuklar: Üstün yetenekli çocuklar ve sorunları.* Ankara: Euser Yayınları.

Ataman, A. (1998). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Brody, L. E. & Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT: D^4 model to develop their talents. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (2nd Ed., pp. 343-358). USA: Cambridge University Press.

Clark, B. (2009). The integrative education model. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert and C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd Ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Clark, B. (2012). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (8th Ed.). USA: Pearson.

Colangelo, N., & Assouline, S. (2009). Acceleration: Meeting the academic and social needs of students. In L. Shavinina, & L. Shavinina (Eds.), *International handbook on giftedness* (pp. 1085-1099). Amsterdam: Springer.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students.* Iowa City, IA: The University of Iowa.

Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. (1985). *Educating able learners: Programs and promising practices.* Austin, TX: University of Texas.

Davaslıgil, Ü. ve Zeana, M. (2004). Üstün yeteneklilerin eğitimi projesi. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı içinde (s. 85-100). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Davis, G. A. (2006). *Gifted children, gifted education: A handbook for teachers and parents.* USA: Great Potential Press.

Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2014). *Education of the gifted and talented* (6th Ed.). London: Pearson Education Limited.

Feldhusen, J. F. & Moon, S. M. (1992). Grouping gifted students: Issues and concerns. *Gifted Child Quarterly, 36*(2), 63-67.

Hoge, R.D. & Renzulli, J. S. (1993). Exploring between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research, 63*(4), 449-465.

Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve yeteneklilerin alan eğitiminde hızlandırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(16), 85-104.

Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly, 60*(2), 102-116.

Kulik, J. A. & Kulik, C. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly, 36*(2), 73-77.

Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Pendarvis, E. D., Howley, A. A., & Howley, C. B. (1990). *The abilities of gifted children.* New Jersey: Prentice Hall.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development. Sourcebooks, Inc..

Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

Rogers, K. B. (2004). The academic effects of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline, M. U. Gross, N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. Gross (Eds), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students* (Vol. 2, pp. 47-58). Iowa City, IA.

Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (4. bs.) Ankara: Vize Yayıncılık.

Steenbergen-Hu, S. & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, *55*(1), 39-53.

Şahin, F. (2015). Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimine yönelik eğitsel stratejiler. F. Şahin (Ed). *Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimine yönelik eğitsel stratejiler* içinde (s. 3-14). Ankara: Pegem Akademi.

VanTansel Baska, J. (1986). Effective curriculum and instruction models for talented students. *Gifted Child Quarterly*, *30*, 164-169.

Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları: Gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

10. BÖLÜM

ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNDE ÖĞRETİM PROGRAMI FARKLILAŞTIRMASI

Arş. Gör. Gülşah AVCI DOĞAN - Anadolu Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Bilge BAL SEZEREL - Anadolu Üniversitesi

Anahtar Kavramlar

Üstün ve özel yetenekliler, öğretim programı, program farklılaştırması

Amaçlar

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- Özel yeteneklilerin eğitiminin farklılaştırılmasının gerekçesi,
- Özel yeteneklilerin eğitiminde öğretim programı farklılaştırılması,
- Özel yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırma ilkeleri,
- Öğretim programı farklılaştırma boyutları hakkında bilgi sahibi olacaksınız.

İçindekiler

Giriş: Özel Yeteneklilerin Eğitiminin Farklılaştırılmasının Gerekçesi

Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretim Programının Farklılaştırılması

Öğretim Programı Farklılaştırma Boyutları

Özet

Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ: ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNİN FARKLILAŞTIRILMASININ GEREKÇESİ

"Aynı tip okul binaları, aynı tip sınıflar, aynı sıralar...
Peki ya bu sıralara oturanlar aynılar mı?"

Bireysel farklılıkların göz ardı edildiği eğitim ortamlarının ürünü tek tip bireylerdir. Oysa eğitim tekdüzeliğe değil çeşitliliğe ve değişerek gelişmeye yol açmalıdır. Eğitim-öğretim programları öğrencilerin bireysel özellikleri temel alınarak geliştirilmelidir. Örneğin renk körlüğü bulunan bir öğrenci ile normal görme yetisine sahip bir öğrenciye farklı renkteki nesneleri sunduğumuzu ve bunlara ilişkin soru sorduğumuzu varsayalım. Böyle bir durumda her iki öğrenciden de aynı yanıtın beklenmesi anlamsız olacaktır.

Okullarda eğitim ve öğretim programlarının ortalama yetenek düzeyine sahip öğrencilere göre hazırlanması özel yetenekli öğrenciler açısından dezavantajlara neden olmaktadır. Ortalama yetenek düzeyine göre hazırlanmış bir eğitim programına devam eden özel yetenekli bir öğrenci, ortaya çıkan yeteneğini kaybedebileceği gibi gizil kalmış potansiyelini de hiçbir zaman açığa çıkaramayabilir. Bu öğrenciler genel öğretim programına karşı yeterince ilgi göstermeyebilir, program içeriğini yetersiz ve sıkıcı bulabilirler. Yetenek düzeyindeki farklılıklar öğrenme tiplerinin farklılaşmasına da neden olacağı için özel yetenekli öğrenciler tipik öğretim yolları ile eğitimde doyuma ulaşamayabilirler. Bu nedenle ortalama zekâ düzeyindeki öğrencilere göre hazırlanmış olan genel eğitim-öğretim programlarının özel yetenekli öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi ayrı bir önem taşımaktadır.

Düşün ve Tartış

Özel yetenekli öğrencilere neden farklı bir eğitim verilmeli tartışınız.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim gereksinimleri, yalnızca bu öğrencilere yönelik eğitim veren kurumlar aracılığıyla değil normal okullar aracılığıyla da karşılanabilir. Bu okullarda özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış veya zenginleştirilmiş programların sunulması, öğrencilerin pek çok eğitim gereksiniminin karşılanmasını sağlayabilir. Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında çalışmalarda bulunan uzmanlar bu öğrencilerin okullardaki genel eğitim-öğretim programlarının yanı sıra farklı bir programa da gereksinim duyduklarını belirtmekteler (Davis, Rimm ve Siegle, 2014; Maker ve Schiever, 2010; VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006).

Özel yeteneklilerin eğitiminde özel olarak tasarlanmış eğitim modelleri ve öğretim programları kullanılarak veya temel program farklılaştırılarak eğitim gereksinimleri karşılanabilir. Bu farklılaştırmalar içinse öncelikle özel yeteneklilerin genel özellikleri ile bireysel öğrenme farklılıkları dikkate alınmalıdır. "Özel yetenekli çocukların özellikleri nelerdir?" gibi bir soruya verilecek çok sayıda yanıt bulunmaktadır. 21. yüzyılda hızla artan araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin genel özellikleriyle ilgili birtakım yaygın görüşler bulunmaktadır. Özel yeteneklilerin akranlarından farklılaşan en belirgin özellikleri zihinsel yönden daha erken ve hızlı gelişim göstermeleridir. Bunun yanı sıra onları akranlarından farklılaştıran özellikleri arasında daha hızlı ve kolay öğrenme, daha çabuk kavrama ve algılama, geniş bilgi yelpazesi, yüksek dikkat süresi, bireysel ve bağımsız çalışma isteği ve problem çözmede esneklik şeklinde sıralanabilir. Ayrıca öğrenme, okuma ve araştırmaya daha istekli olma, ilgi duydukları alanda keşif yapma isteği, yüksek motivasyon ve kendilerini olumlu yönde güdüleyebilme, karmaşık ve zorlayıcı çevreyi tercih etme gibi diğer özellikleri de sıralanabilir (NAGC, 2010; Rogers, 2002; Sak, 2014; Shore ve Kanevsky, 1993).

Özel yetenekli öğrenciler hem bilişsel hem de sosyal ve duygusal özellikleri bakımından yaşıtlarına kıyasla erken gelişim gösterirler.

Öğretim programını farklılaştırmak istediğinizde öğrencilerin hangi özelliklerini, nasıl değerlendireceğinizi tartışınız.

Özel yetenekli çocukların özellikleri ve gelişimlerini incelemek için bakınız: Sak, U. (2014). Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri. (4. Bs.) Ankara: Vize Yayıncılık.

ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİNDE ÖĞRETİM PROGRAMININ FARKLILAŞTIRILMASI

Genel bir tanım olarak Heacox (2002) farklılaştırılmış öğretimi; öğrencilerin önbilgi, ilgi, öğrenme stilleri gibi farklı bireysel özelliklerini dikkate alan ve bu özelliklere uygun öğrenim fırsatları veya programları sunan öğretim olarak tanımlamaktadır. Bu amaçla farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre öğretim programının temel boyutları olan içerik, süreç ve üründe sistematik olarak farklılaştırmalara gidilir (Kaplan, 2009; Maker ve Schiever, 2010; Tomlinson, 2005). Farklılaştırma; öğrencilerin program içeriğini keşfetmeleri için

çeşitli stratejilerin kullanıldığı, öğrenme sürecinin üst düzey öğrenmelere yönelik düzenlendiği ve öğrenmelerini ortaya koymak için alternatif yolların kullanıldığı bir öğrenme yaşantısı sunmaktadır (Tomlinson, 2001).

Bir öğretim programı içerik, süreç, ürün, öğrenme ortamı ve değerlendirme gibi temel unsurlardan oluşmaktadır. Üstün ve özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bu temel unsurlardan en az biri farklılaştırılarak öğretimde farklılaştırma sağlanabilir. Öğretim programının hedefleri ülkelerin eğitim kurumlarının bağlı bulundukları yetkililer tarafından belirlenmektedir. Ülkemizde ise bu hedefler Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından saptanmaktadır. Dolayısıyla programlarda yapılacak farklılaştırmalar belirlenen hedefler doğrultusunda içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarında uygulanabilir. Ancak farklılaştırmalarda dikkate alınması gereken hususlar ve takip edilmesi gereken ilkeler de bulunmaktadır. Tomlinson (2001) özel yetenekli öğrencilerin bulunduğu karma sınıflarda farklılaştırılmış eğitimin şu özelliklerine dikkat çekmektedir:

a) *Geleceğe yönelik önlemler içerir:* Öğrencilerin farklı ihtiyaçları olduğunun bilinmesi ve eğitimlerinin ihtiyaçlara göre uyarlanabilmesi durumudur.

b) *Öğretimin miktarından çok niteliğine önem verir:* Hızlı öğrenen öğrenciye daha çok, yavaş öğrenene ise daha az görev vermek değil verilen işlerin niteliklerinin zenginleştirilmesidir.

c) *Öğretimin kökleri değerlendirmeye uzanır:* Tüm öğrenme ortamlarının öğrencileri tanımaya yönelik fırsatlar içermesi ve yapılan değerlendirmeler yoluyla eğitimin iyileştirilmesine olanak sağlaması durumudur. Öğrenmenin tüm aşamalarında yapılan değerlendirmeler öğrencilerin çok yönlü olarak tanınmasını, ihtiyaçlarının belirlenmesini ve eğitimlerinin o yönde farklılaştırılmasını sağlar.

d) *Öğrenci merkezlidir:* Öğrenmenin tüm aşamalarında öğrenenlerin aktif katılımcı olmaları durumudur.

e) *Grup ve bireysel çalışmaları kapsar:* Bazı etkinlikler bütün sınıfın katılımıyla daha etkili olurken, bazı etkinliklerde ise daha küçük grupla bireylerin sorumluluk aldığı çalışmalar yapmak daha etkili olabilmektedir.

f) *Evrimseldir:* Farklılaştırılmış sınıflarda eğitim, öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte öğrendikleri dinamik bir yapıda işler.

g) *Boş zaman etkinliği değildir:* Öğretmen farklılaştırmayı dersten arta kalan zamanları dolduracak bir strateji olarak görmemeli, bir gereklilik olarak görmelidir.

h) *Kaotik değildir:* Farklılaştırılmış sınıflarda eğitim, sınıf yönetiminin olmadığı, öğretmenin kontrolü kaybettiği anlamına gelmemelidir. Etkin farklılaştırılmış sınıflarda öğrenciler de yaptıklarının bilincindedirler ve öğrencilerin hareketleri disiplinsiz ve düzensiz değildir.

i) *Homojen gruplandırmanın başka bir yolu değildir:* Benzer yetenek gruplarını bir arada tutarak eğitimlerini farklılaştırmak değil esnek gruplamalarla akışkanlığı sağlama ve etkinliklere göre gruplama yapmaktır.

j) *"Aynı elbiseyi uydurma" işlemi değildir:* Bir kişinin üzerine büyük gelen elbiseyi büzdürerek oldurmaya çalışmak ya da küçük gelen elbiseyi çekiştirerek üzerine denk getirmeye çalışmak değildir.

Öğretim programı farklılaştırılırken belli ilkelerin temel alınması gerekliliği hususu yukarıda belirtilmişti. Bu ilkelere kaynaklık eden ilk dokümanlardan birisi de hala geçerliliğini koruyan Ulusal Liderlik Eğitim Enstitüsü'ne bağlı olan Üstün Yetenekliler Müfredat Konseyi tarafından 1982 yılında hazırlanmıştır (Kaplan, 2009). Bu doküman üstün yetenekliler için öğretim programı farklılaştırmasında temel alınacak ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Program içeriğinin hazırlanmasında geniş tabanlı konular, temalar ve problemler temel alınmalıdır.
- Çalışma konularına yönelik disiplinlerarası bir anlayış benimsenmelidir.
- Öğrencilere kapsamlı, ilişkili ve birbirini besleyen deneyimler sunulmalıdır.
- Çalışma konuları, öğrencilerin bireysel seçimlerinin öne çıkarıldığı ve derinlemesine öğrenmeye olanak sunan bir anlayışla oluşturulmalıdır.
- Öğretim programı, öğrencilerin kendi amaçlarını belirleyebilecekleri ya da bağımsız çalışma becerileri geliştirebilecekleri bir içeriğe sahip olmalıdır.
- Program öğrencilere üretken, karmaşık, soyut ve üst düzey düşünme becerilerini kazanabilecek bir içeriğe sahip olmalıdır.
- Açık uçlu problemlere odaklanılmalıdır.
- Öğretim programı, araştırma becerisi ve yöntem bilgisini geliştirecek bir içeriğe sahip olmalıdır.
- Öğretim programında temel düşünme becerileri ile üst düzey düşünme becerileri bütünleştirilmelidir.
- Kalıplaşmış düşünceleri sorgulayan ve yeni düşüncelerin ortaya çıkmasına katkıda bulunan bir öğretim programı geliştirilmelidir.

- Öğretim programı, öğrencilerin üretim sürecinde somut materyalleri ve farklı üretim tekniklerini kullanmalarına teşvik eden bir yapıda olmalıdır.
- Öğretim programı kendi kendine öğrenme, kavrama, kendi becerilerinin farkına varma, kendi başına sorun çözebilme gibi öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilerden ayırt edebilecekleri olanakları sunmalıdır.
- Öğretim programının çıktıları, önceden belirlenen uygun ölçütler aracılığıyla değerlendirilmelidir. Değerlendirmede, öğrencinin kendini değerlendirmesi tercih edilebileceği gibi, ölçüt temelli ya da standardize edilmiş ölçüm araçları da tercih edilebilir.

Yukarıda özetlenen farklılaştırılmış öğretim programı ilkeleri, üstün yeteneklilerin eğitimi alanında ilk ortaya çıkan ilkeler olarak kabul edilebilir. Son yıllarda ise daha rafine ilkeler kabul görmeye başlamıştır. Örneğin, Maker'ın program boyutlarının farklılaştırılması modelinde yer alan ilkeler, sınıf uygulamaları için bir çerçeve sunmaktadır (Maker, 2009). Bu ilkeler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Öğretim programında öğrencilerin ilgili oldukları konulara ve güçlü oldukları becerilere yer verilmelidir.
- Öğretim programı çeşitli türlerde problem oluşturmaya uygun olmalıdır. Ayrıca öğrencileri zaman zaman bilgiye ulaşabilmeleri ve öğrendiklerini sergilemeleri için kendi problemlerini oluşturmaya teşvik etmelidir.
- Öğretim programı öğrenen merkezli bir ortam oluşturmalıdır.
- Öğretim programının içeriği disiplinlerarası temaları kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.
- Öğretim programı geniş kapsamlı konuları içermelidir.
- Öğretim programı öğrencilerin düşünme süreçlerini ve davranışlarını modellemeli, bilgiye ulaşmada ve bilgiyi değiştirmede bu süreçlerin kullanılması konusunda öğrenciye fırsatlar sunmalıdır.
- Öğretim programlarının çıktısı olan ürünler, öğrencilerin farklılıklarını, güçlü yanlarını, ilgilerini ve tercihlerini yansıtmalıdır.

Sözü edilen ilkelerin dışında çeşitli öğretim programlarının belirlediği farklılaştırma ilkeleri incelendiğinde birbiri ile örtüşen fikirlerin benimsendiği görülmektedir. Farklı programların belirlediği bu ilkeler, etkili bir farklılaştırılmış öğretim programı tasarımı aşamasında doğru yolda ilerlemek için pusula görevi görmektedir.

Program farklılaştırması ülkelerin eğitim politikaları doğrultusunda belirlenen program hedefleri temel alınarak program boyutlarının yeniden düzenlenmesi ile yapılmaktadır.

"Farklılaştırılmış eğitim nedir?" sorusunun ayrıntılı cevaplarını öğrenmek için bakınız: Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. (2nd Ed.). Alexandria, Va.: ASCD.

Öğretim Programı Farklılaştırma Boyutları

Öğretim programları özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun olarak çeşitli şekillerde farklılaştırılabilir. Farklılaştırmalar programın temel bileşenleri kullanılarak yapılır. Temel bileşenlerin her biri üstün yetenekli öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklılaştırılır. Var olan bir programın farklılaştırılmasında Maker'in geliştirdiği program farklılaştırma modeli kullanılarak aşağıdaki dört boyutta farklılaştırmalar yapılabilir (Maker ve Schiever, 2010).

- İçerik
- Süreç
- Ürün
- Öğrenme ortamı

İçerik boyutu; öğretim programındaki kavramlar, fikirler, stratejiler ve bilgi alt boyutlarından oluşmaktadır. Süreç boyutu düşünme, problem çözme ve araştırma gibi alt boyutları kapsamaktadır. Ürün boyutu ise öğrenmenin bir sonucu olup öğrenme çıktıları olarak ele alınabilir. Öğrenme ortamı öğrenmenin gerçekleştiği alanlardır. Maker'in program farklılaştırma modeli bilimsel araştırmalarla incelenmiş ve etkili bulunmuş olması nedeniyle özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde önem taşımaktadır (Kavevsky, 2011).

Öğretim programı boyutlarındaki farklılaştırma önerilerini araştırmak ve öğretme stratejileri ile birlikte uygulanışlarını öğrenmek için bakınız: Maker, J. C. ve Schiever, S. W. (2010). Curriculum development and teaching strategies for gifted learners. Texas, USA: Pro.ed An International Publisher.

İçerik boyutunun farklılaştırması: Bir öğretim programının içerik boyutu çeşitli ilkeleri, fikirleri, stratejileri, görselleri ve bilgileri kapsamaktadır. İçeriğin

özel yetenekli öğrenciler için daha uygun hale getirilmesi için genel öğretim programının içeriği dikkate alınarak çeşitlendirme yapılmalıdır. Bu çeşitlendirmeler disipline özgü kavramlarda daha derinlikli ve daha üst düzey öğrenmeleri sağlayan ve kavramlar arasında ilişkiler kurmaya yönlendiren nitelikte olmalıdır. Özel yetenekli öğrenciler için öğretim programlarının içerik boyutu geliştirilirken program içeriği soyutluk ve karmaşıklık bakımından genel öğretim programına kıyasla daha fazla zenginleştirilmelidir. Bir görev ne kadar soyut ve karmaşık ise o oranda üst düzey düşünme becerilerinin kullanımını gerektirmektedir.

Program içeriğinde soyutluk programda kavramsal, disipline özgü bağlantılar kurulması ve disiplinler arası düşünmenin eklenmesi yoluyla uygulanabilir. Bu uygulamalar öğrencinin genellemeler yapmasına, somut durumları ortaya çıkaran karmaşık ilişkileri açıklamasına olanak sağlayan etkinlikler ile gerçekleştirilebilir. Örneğin genel öğretim programında sınıf içi bir uygulamada öğrencilerden bir zaman çizelgesi kullanarak ülkedeki ulaşım hizmetlerinin gelişimini göstermeleri istenirken, özel yetenekli öğrencilerden ulaşım hizmetlerinin tarihsel gelişimi içinde güçlü ve zayıf yanlarını ele almaları, ulaşımı etkileme düzeylerini tartışmaları ve genellemelere dayanarak sunmaları beklenir.

Program içeriğinin karmaşıklaştırılması ile öğrencileri daha üst düzeyde düşünmeye sevk etme, ezber ve bilgi düzeyinden analiz, sentez ve değerlendirme düzeyine taşıma hedeflenmektedir. Özel yetenekli öğrenciler alışılmışın dışında bağlantılar kuran, öğrenmeye, çalışmaya daha çok istek duyan ve yaratıcı yeteneklerini çalışmalarında ortaya koyan öğrencilerdir. Dolayısıyla içeriğin üst düzeyde karmaşık olması onların bu özelliklerini karşılama amacına hizmet eder. Programda karmaşıklık ilkesinin sınıf içinde uygulanışına edebiyatta bir romanın inceleniş biçimi örnek olarak verilebilir. Genel öğretim programında edebiyat dersinde öğrencilerden Yaşar Kemal'in İnce *Memed* isimli romanını okumaları istenir. Okumalar sonrasında romanın konusunu, olayların geçtiği yeri ve zamanı ve roman kahramanlarını belirlemeleri beklenmektedir. Özel yetenekli öğrenciler için ise, içeriğin karmaşıklık ilkesi doğrultusunda farklılaştırılması ile öğrencilerden beklenenler de değişecektir. Roman okunduktan sonra öğrencilerden romanın konusunu, olayların geçtiği yeri ve zamanı ve roman kahramanlarını benzerlikleri ve farklılıkları ile birlikte ele alarak tartışmaları istenirken; roman yazarının üslubu ile ilgili yorum yapmaları, edebi türler açısından eleştirmeleri beklenir.

Program içeriğinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak farklılaştırılmasında şu stratejiler kullanılabilir (Maker ve Schiever, 2010):

- Program içeriği genel öğretim programı içeriğinin dışına çıkılarak, öğrenciler için daha yeni öğrenmeler sağlayacak biçimde çeşitlendirilmelidir.

- Programda içerik somuttan soyuta doğru geliştirilmektedir. Özel yetenekli öğrenciler için uyarlanacak içerikte veri düzeyinde somut bilgiye daha az, soyut kavramlara, üst düzey bilgilere daha çok yer verilmelidir.
- Bilişsel öğrenme düzeyleri bilgi ve kavrama düzeyinden çok uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde çeşitlendirilmelidir. Program içeriğinde kavramlardan çok teori ve genellemelere yer verilerek karmaşıklık farklılaştırması yapılmalıdır.
- Program içeriği disiplinlerarası bağlantılarla organize edilmeli, kavramlar arasında ilişkiler kurulmasına imkân sağlamalıdır.
- Farklı türde problemler kullanılarak bilgi, bellek, yaratıcı düşünme, pratik düşünme ve analitik düşünme gibi düşünme becerilerinin gelişimi sağlanmalıdır.
- Konular kronolojik olarak ya da benzerliklerine göre değil önemli kavramlara, kapsamlı temalara ya da genellemelere göre düzenlenmelidir.
- İçerikte dehaların, başarılı seçkin kişilerin, bilim insanlarının hayatlarına yer verilerek öğrencilerin onların başarılarını ve başarısızlıklarını tanımaları ve rol model olarak almaları sağlanmalıdır.
- Bilim insanlarının çalışma alanlarında kullandıkları araştırma yöntemlerine yer verilmelidir. Öğrencilerin ilgi duydukları alanlarla kendileri arasında bağ kurmaları sağlanarak araştırma isteklerinin ve becerilerinin artırılması desteklenmelidir.

Süreç boyutunun farklılaştırması: Programda süreç boyutu, eğitimcilerin öğretme biçimlerini ve öğrencilerin düşünme ve bilgiyi kullanma yollarını kapsar. Aynı zamanda öğretim yöntem, teknik ve stratejileri olarak da adlandırılan süreç boyutu, öğrencilere sunulan materyalleri, sorulan soruları ve onlardan beklenen zihinsel ve fiziksel etkinlikleri içermektedir. Süreç boyutu farklılaştırması, içerik boyutu farklılaştırmasından bağımsız düşünülemez. Süreç öğrencilerin öğrenme ortamlarında kullandıkları temel düşünme ve araştırma becerileri, problem çözme, yaratıcı düşünme, analitik ve eleştirel düşünme becerileri çeşitlendirilerek farklılaştırılabilir (Kaplan, 2009).

Dünya genelinde özel yetenekli öğrencilere yönelik öğretim programlarının farklılaştırılmasında en fazla süreç boyutunun farklılaştırmasına yer verilmektedir. Bu yaygın uygulamanın nedeni üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerden düşünme süreçleri bağlamında farklılık göstermelerinden kaynaklanmaktadır. Eğer öğrenci farklı düşünüyorsa öğretim programı da farklı düşünmeye karşılık vermelidir. Ayrıca özel yetenekli öğrenciler normal zekâ düzeyindeki akranları-

na göre daha hızlı öğrenirler. Bu nedenle program hızının, öğrencilerin öğrenme hızını artırarak derinliği azaltacak ya da öğrenme hızını azaltarak derinliği artıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Örneğin genel öğretim programına göre işlenen bir matematik dersinde öğrencilerden beklenenler sırasıyla bir, iki, üç basamaklı sayılarla bölme işlemi yapmaları ve bölme işlemini kullanarak problem ifadelerini tamamlamaları olabilir. Hızlandırma ile özel yetenekli öğrencilerden beklenenler ise dört işlemi, çoklu aşamalar gerektiren soruların çözümünde ve problem ifadelerinde kullanmaları yönünde olabilir.

Programın üstün yetenekli öğrenciler için yeterince zorlayıcı olması önemlidir. Eğer program çok kolay ise öğrenci sıkılır. Eğer çok zor ise öğrenci motivasyonunu, özgüvenini veya ilgisini kaybedebilir. Bu nedenle programın zorluk düzeyi makul olmalıdır. Program farklılaştırmasında zorlayıcılık ileri düzey kaynakların kullanılması, içeriğin karmaşık hale getirilmesi, bir konuda sonuca ulaşmada muhakeme kurulması ve disiplinlerarası bağlantıların oluşturulması ile sağlanabilir. Zorlayıcılık ilkesi, karmaşıklık ilkesinde olduğu gibi, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasına yönelik olarak düşünmelerini sağlamalıdır. Örneğin genel öğretim programındaki bir matematik dersinde, öğrencilerden "sıfır" sayısının kullanım biçimleri ile ilgili soruları cevaplamaları beklenirken, özel yetenekli öğrencilerden "sıfır" sayısının ortaya çıkışı, tarihsel gelişimi, kullanım biçimlerinin farklılıklarını tartışarak açıklamaları beklenir.

Özel yetenekli öğrencilere yönelik programların süreç boyutunun farklılaştırmasında şu stratejiler kullanılmalıdır (Maker ve Schiever, 2010):

- Öğretimde bilgi ve kavrama gibi alt düzey düşünme becerileri daha az, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri ise daha sık kullanılmalıdır.
- Tümevarımsal öğretme ve öğrenme yöntemlerinin (araştırma, sorgulama, keşfetme, problem-tabanlı, proje-tabanlı, internet tabanlı, durum-olay çalışmaları vb.) kullanımı tercih edilmelidir.
- Problemler, öğrencilerin çok sayıda fikir üretmesine olanak sağlayarak esnek ve özgün düşünmelerine fırsat yaratacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Tek doğru yanıtı olan problemler yerine çok sayıda doğru yanıtı olan problemler kullanılarak öğrenciler çoğul düşünmeye teşvik edilmelidir. Çoğul düşünmeye sevk eden problemlerin kullanımı öğrencilerin daha özgün düşünmelerini destekler.
- Etkinlikler; analitik ve yaratıcı düşünmeyi hedefleyen, gözlem yapma, sınıflama, betimleme ve yordama gibi birincil zihinsel süreçlerle, genel-

leme ve sonuç çıkarma gibi üst düzey soyut düşünme becerilerini kapsamalıdır.

- Disiplinlerin kendilerine özgü araştırma yöntemleri, çalışma prensipleri, yorumlama ve bilimsel kanıtlama biçimleri öğretilmelidir.
- Öğrencilerin yaptıkları genellemelerden ya da çıkarımlardan sonra açıklama getirmeleri, örneklendirmeleri ve düşüncelerine kanıt sunmaları beklenerek akıl yürütme becerilerinin gelişimi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin kısa zamanda kolaylıkla öğrendikleri konularda öğretmen anlatımı olabildiğince kısa tutulmalı ve tekrarlardan kaçınılmalıdır. Hızlandırılmış konulardan geriye kalan zamanlarda genel öğretim programında bulunmayan etkinliklerle program zenginleştirilmelidir.
- Öğretim yöntem, teknik ve stratejileri çeşitlendirilmelidir. Öğretmenler bilgiyi farklı biçimlerde (film, belgesel, konuk uzman, alan gezileri vb.) sunarak zenginleştirmelidir.
- Öğrencilerin yetenekli oldukları alanlarda keşfetme becerilerinin ortaya çıkması sağlanmalıdır. Hazırlanan etkinliklerde ileri düzey düşünmeyi geliştirmeye olanak sağlayan gözlem yapma, sınıflama, betimleme, çıkarımda bulunma ve genelleme yapma gibi zihinsel süreçlere yer verilmelidir.
- Grup etkileşimli etkinlikler düzenlenerek iletişim, tartışma ve karar alma becerileri, grup dinamiğini sağlama, grup üyelerini cesaretlendirme, derinlemesine düşünme becerilerinin gelişimi desteklenmelidir.
- Öğrencilerin bireysel öğrenmelerinde ve öğrenme yöntemi seçimlerinde özgür olmaları desteklenmelidir. Öğrenme yönteminin öğrenci tarafından seçimi, konuya olan ilgisini canlı tutarak araştırma yapmaya sevk eder ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşmiş olur.

Ürün boyutunun farklılaştırması: Ürün, öğrenme çıktısı ya da öğretim sonucunda öğrencinin kazandığı davranış olarak tanımlanabilir. Ürün, programın içerik ve süreç boyutlarından ayrı olarak düşünülmemelidir: Çünkü içerik ve süreçte yapılan farklılaştırmalar ürünlere yansır. Üstün yetenekli öğrencilerin hem ürün geliştirme süreçleri hem de ürünün kendisi farklılaştırılmalıdır. Üstün yetenekli öğrencilerden beklenen ürünlerin niteliği, normal öğrencilerden beklenenden farklı olmalıdır.

Ürün boyutundaki farklılaştırma ilkeleri daha önce ele alınan karmaşıklık, soyutluk ve zorlayıcılık özelliklerini kapsamalıdır. Bunlara ek olarak ürünlerde derinlik ve yaratıcılık da aranmalıdır (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006). Derin-

lik, öğrencinin ilgi duyduğu konularda veya alanlarda ileri düzeyde öğrenmelere ve deneyimlere yer verilmesi ile sağlanabilir. Programda derinlik ilkesinin uygulanışı bir örnekle şu şekilde açıklanabilir. Genel öğretim programında yer alan bir dersin işlenişinde öğrencilere birkaç konu başlığı sunulup bunlardan birini seçip o konuyla ilgili en az dört farklı kaynaktan yapacakları araştırma sonunda sözlü sunum yapmaları istenir. Özel yetenekli öğrencilere ise konu başlıkları yerine bilimsel bulgular verilip bunları farklı biçimlerde tartışmaları istenebilir. Tartışmalara dayanak oluşturması için anket, ölçek, görüşme, alan yazın taraması gibi farklı ve çok sayıda kaynak kullanmaları beklenir. Ürünlerde aranması gereken en önemli özelliklerden biri yaratıcılık olmalıdır. Esasen yaratıcılık programın tüm boyutlarının farklılaştırılmasında birincil önceliklerden biri olmalıdır. Üründe yaratıcılık farklılaştırması çeşitli yollarla sağlanabilir:

- İncelenen kavrama ilişkin model oluşturulması
- Alternatif çözümler, öneriler veya süreçler sunulması
- Yenilikçi ürünler ortaya konması
- Ortaya çıkan çözümlerin, önerilerin veya süreçlerin sunulması ve sergilenmesi için fırsat verilmesi

Yaratıcılığın çok boyutlu bir doğasının olduğu ve çok farklı faktörlerden etkilendiği bilinmektedir. Yaratıcılığın gelişimini etkileyen bu faktörler bilişsel, duygusal, tutumsal, kişiler arası ve çevresel bileşenlerden oluşmaktadır (Plucker ve Runco, 1999). Ürün geliştirme sürecinde bu boyutlar dikkate alınmalıdır. Örneğin öğrencilerin ürünlerinde alışılmışın dışında fikirler sunmaları için program içeriği onların farklı sorular sormalarına, farklı problem çözme becerilerini kullanmalarına olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Çünkü özel yetenekli öğrenciler problem çözme tekniklerini uygularken düşünme becerilerini normal zekâ seviyesindeki akranlarına göre daha iyi kullanabilmekte ve bunları gerçek hayat problemlerinin çözümünde kolaylıkla uygulayabilmektedirler. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları, yaratıcı problem çözme stratejilerinin öğretilmesiyle geliştirilebilir (Sak, 2014).

Özel yetenekli öğrenciler için ürün farklılaştırmasında aşağıda ele alınan stratejiler kullanılabilir (Maker ve Schiever, 2010):

- Gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönlendiren projelere yer verilmelidir.
- Ürünlerin çalışılma amacı uydurma amaçlara yönelik değil gerçek amaçlara yönelik olmalıdır.

- Gerçek bir alıcı kitleyi (okul yönetimi, aileler, okuldaki diğer sınıflar vb.) etkileme amacı içermelidir.
- Ürünü gerçek alıcı kitleye ulaştırabilecek nitelikte iletişim yolları (sözlü sunum, poster, video vb.) kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yanları değerlendirilmeli ve ürün yaratma sürecinde bireysel tercihler dikkate alınmalıdır.
- Taklit yerine sentez ürün desteklenmeli; yorumlama, ayrıntılandırma, geliştirme, birleştirme, ayrıştırma, farklılaştırma gibi özelliklerle sentez ürünlere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin yeteneklerini gösterebilecekleri, eksiklerini geliştirip telafi edebilecekleri bir ürün geliştirme süreci izlenmelidir.
- Not kaygısı yaratan ve akademik becerilerin ölçüldüğü sınavlarla değerlendirmeler yerine etkinlik, performans, ürün vb. değerlendirmeler yapılmalıdır.
- Ürün çalışmalarına başlamadan önce öğrencilere performans değerlendirmesinin ölçütleri açıklanmalıdır.
- Ürünler alana özgü ve uygun ölçütler kullanılarak değerlendirilmelidir.
- Öğrencilere hem kendi çalışmalarını hem de arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmeleri için fırsatlar verilmelidir.

Öğrenme ortamı boyutunun farklılaştırması: Öğrenme ortamı, öğrencilere öğrenme fırsatlarının sunulabileceği sınıf, okul ya da herhangi bir ortam olabilir. Öğrenme ortamının da öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre düzenlenmesi gerekmektedir (Tomlinson, 2001). İdeale yakın bir öğrenme ortamı, öğrencilerin bireysel tercihlerine olabildiğince karşılık verebilecek esnekliğe sahip olan ortamlardır.

Dewey (1943) sınıf ortamlarının yapısına dikkat çekerek öğrenme ortamlarının esnek olmamasını eleştirmektedir. Sınıflarda standart boyutlardaki sıralar sadece kitap, defter, kalem koymaya yararken öğrencileri de "dinleyici" olarak pasif kılar. Öğrencinin pasif konumdan aktif konuma geçebileceği ortamlar sunulması gerekliliğini vurgulayan Maker ve Schiever de (2010), Dewey'in söylediklerine paralel olarak sınıfların yeniden yapılandırılmasını önermektedir. Standart boyutlardaki sıralar öğrencilerin fiziksel özelliklerine uygun masalarla değiştirilebilir, sınıflara hareket alanı sağlayacak halılar döşenebilir, duvarlar ilgi çekici resimlerle kaplanabilir. Bu düzenlemeler öğrencilere konforlu bir çalışma ortamı ile birlikte daha fazla araç-gereç ve materyal kullanabilecekleri fırsatlar sunarken, yapılandırmacı anlayışla birlikte, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve keşif yapma becerilerini

geliştirme fırsatı da sunmuş olur. Bu tür farklılaştırmalar fiziksel olarak esneklik sağladığı gibi zihinsel olarak da esnek düşünmeye fırsat sunarak öğrencinin ilgisini ve motivasyonunu artırır, öğrenmeleri kalıcı hale getirir. Öğrenme ortamlarının etkili alanlara dönüşümü, öğrenmeyi kolaylaştırır ve aynı zamanda öğretmenin içerik, süreç ve ürün uyarlamalarında daha başarılı olmasını sağlar.

Eğitim sürecinde öğrenme ortamları için önerilen uyarlamalar, özel yetenekli öğrenciler için daha çok ve daha çeşitli şekillerde farklılaştırmaları gerektirmektedir. Çünkü sınıfın tamamıyla yapılan etkinlikler her çocuğa hitap etmeyeceği gibi özel yetenekli öğrenciler için de yetersiz kalacaktır. Çünkü özel yetenekli öğrenciler küçük gruplarda ya da bireysel çalışmalarda daha bağımsız çalışabilmektedirler. Bazı öğrenciler tek başına saatlerce çalışabilirken bazı öğrenciler küçük gruplarda iş birliği içinde çalışmayı daha kolay sürdürebilmektedir. Bu nedenle farklılaştırmalar birey düzeyinde de yapılabilmelidir. Öğrenme ortamlarının her öğrenciye göre farklılaştırılması elbette çok zordur. Fakat öğrencilere sunulan ortamın, öğrenme isteğini artıracağının ve öğrencilerin çalışmalarını destekleyeceğinin fark edilmesi bile çok önemlidir. Öğrenciyi kendiliğinden öğrenme ortamının içine çekmek ve bu sayede onu öğrenmeye hazır hale getirmek dinamik bir öğretimin birincil koşuludur. Bu sayede öğrenciye öğrenmede pasif olmadığı ve eğitim sürecine aktif olarak katılabileceği hissettirilir.

Özel yetenekli öğrenciler için öğrenme ortamlarının farklılaştırılmasında şu stratejiler kullanılmalıdır (Maker ve Schiever, 2010):

- Öğreten merkezli yerine öğrenen merkezli: Öğrencilerin bireysel özelliklerini ve tercihlerini ortaya koyabilecekleri bir ortam olan öğrenen-merkezli bir öğrenme ortamı sunulmalıdır.
- Bağımlılık yerine bağımsızlık: Öğrencilere sınıf ortamında bazı haklar ve sorumluluklar verilerek ve öz denetim becerileri geliştirilerek öğrenci bağımsızlığı desteklenmelidir.
- Kapalı yerine açık: Yeni fikirlerin, farklı davranışların ve yaklaşımların hoş karşılandığı demokratik bir öğrenme ortamı sunulmalıdır.
- Yargılayıcı yerine kabul edici: Ön yargılardan uzak, öğrencilerin düşüncelerini dikkate alan, eleştirici ve yargılayıcı değil kabul edici bir atmosfer sunulmalıdır.
- Basitlik yerine karmaşıklık: Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanabilecekleri öğrenme ortamları sağlanmalıdır.
- Benzer gruplama yerine değişken gruplama: Yetenek farklılıklarını göz önünde bulundurarak değişken ve esnek gruplamalar tercih edilmelidir.

Özel yetenekli öğrenciler için öğrenme ortamlarının farklılaştırılmasında ortamın, yaratıcılık becerisinin geliştirilmesine hizmet etmesi gerekliliği de göz önünde bulundurulmalıdır. Sak (2014) çevrenin yaratıcılığı destekleyen anahtar özelliklerini tolerans düzeyi, ılımlılık, beklentilerin çeşitliliği ve düzeyi ve kaynakların zenginliği olarak özetlemiştir.

Özel yetenekli öğrencilere yönelik öğretim programlarının farklılaştırılmasında ne tür uygulamaların etkili olabileceğini tartışınız.

Özel yetenekli çocuklarda yaratıcılığın gelişimi ve öğretim programında yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik kullanılabilecek yaratıcı düşünme teknikleri için bakınız: Sak, U. (2014). Yaratıcılık gelişimi ve geliştirilmesi. Ankara: Vize Yayıncılık.

Sonuç olarak özel yetenekli çocukların farklı özellikleri vardır, farklı şekilde öğrenirler ve farklı bir eğitime gereksinim duyarlar. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitimlerde öğretim programları da farklı olmalıdır. Genel öğretim programlarının özel yetenekli çocukların bireysel özelliklerine göre uyarlanması, öğrenme profillerine göre çeşitlenmesi, ilgi ve motivasyonlarını artıracak yönde zenginleştirilmesi gereklidir. Bu düzenlemelerin tamamı özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde öğretim programı farklılaştırması adı altında incelenmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması için yapılması gereken farklılaştırmalar, ülkelerin eğitim politikalarında yer almalı ve bu çocukların potansiyellerinin ortaya çıkışı desteklenmelidir. Ülkemizde son beş yılda üstün yetenekli öğrencilere yönelik özel öğretim programları ve bu alandaki bilimsel çalışmalarda artış olduğu görülmektedir. Ancak hali hazırdaki program türlerinin yetersizliği, program geliştirme alanındaki uzman eksikliği ve özel yeteneklilerin eğitimlerine yönelik olumsuz tutumlar gibi konularda çözümlere gereksinim duyulmaktadır (Sak ve diğ., 2015).

Üstün yeteneklilere yönelik öğretim programı farklılaştırma stratejileri Tablo 10.1'de özetlenmiştir. Bu stratejiler öğretim programının farklı boyutlarında çeşitlendirilebilmektedir. Ancak önemli olan nokta, strateji kullanımlarının eğitim ve öğretim süresince devamlılık göstermesidir (Maker ve Schiever, 2010). Öğretimde sadece belirli dönemde yapılan farklılaştırmalar önemli bir kazanç sağlamaz. Farklılaştırmalar öğrencinin bütün eğitim hayatı boyunca devam etmelidir.

Tablo 10.1. Üstün Yeteneklilere Yönelik Öğretim Programlarını Farklılaştırma Stratejileri

Program Boyutu	Stratejiler
İçerik	• Genel öğretim programının dışına çıkılarak çeşitlendirilmelidir. • Genel öğretim programına göre daha soyut konuları (bağlantılar, genellemeler vb.) içermelidir. • Genel öğretim programına göre daha karmaşık olmalıdır (ezber ve bilgi düzeyinden çok analiz, sentez, değerlendirme düzeyinde). • Disiplinler arası bağlantılarla organize edilmelidir. • Farklı problem türleri (açık uçlu vb.) kullanılmalıdır. • Bilim insanlarının çalışmalarına ve çalışma yöntemlerine yer verilmelidir. • Öğrencinin motivasyonunu ve ilgisini artıracak konular seçilmelidir.
Süreç	• Araştırma becerileri, problem çözme, yaratıcı düşünme, analitik ve eleştirel düşüme, keşfetme becerileri geliştirilmelidir. • İleri düzey düşünmeye sevk etmelidir. • Tümevarımsal öğretme ve öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır. • Bilimsel araştırma yöntemleri kullanılmalıdır. • Öğrencilerin öğrenme hızları dikkate alınmalıdır. • Öğretim yöntem, teknik ve stratejileri çeşitlenmeli, bilgi farklı biçimlerde sunularak zenginleştirilmelidir. • Bireysel seçimler desteklenerek öğrenme profillerine hizmet etmelidir. • Grup etkileşimli ve rol oynamaya dayalı etkinlikler düzenlenmelidir.
Ürün	• İçerik ve süreçten bağımsız düşünülmemelidir. • Ürünün çalışılma amacı uydurma değil gerçek olmalıdır. • Profesyonel düzeyde çalışmalar yapmaya yönlendirilmelidir. • Gerçek yaşam problemlerinin çözümlerine yönelik çalışılmalıdır. • Gerçek alıcı kitle hedef alınmalıdır. • Bireysel seçimler desteklenmelidir. • Orijinallik ve özgünlük aranmalıdır. • Öğrencilerin yeteneklerini gösterebilecekleri, eksiklerini geliştirip telafi edebilecekleri bir süreç izlenmelidir. • Değerlendirmeler sınava dayalı değil performansa dayalı olmalıdır. • Alana özgü değerlendirme ölçütleri belirlenerek öğrencilerin katılımıyla değerlendirmeler yapılmalıdır.
Öğrenme Ortamı	• Öğreten merkezli yerine öğrenen merkezli olmalıdır. • Bağımlı yerine bağımsız olmalıdır. • Kapalı yerine açık olmalıdır. • Yargılayıcı yerine kabul edici olmalıdır. • Basitlik yerine karmaşıklık tercih dilmelidir. • Benzer gruplama yerine değişken gruplama tercih edilmelidir.

Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimlerinin tarihsel olarak değerlendirmesini incelemek için bakınız: Sak, U., Ayas B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., ve Gürbüz, D. Ş. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, 5(2). 110-132.

Önemli Noktalar

- *Özel yetenekli öğrenciler hem bilişsel hem de sosyal ve duygusal özellikleri bakımından normal akranlarına göre gelişimsel farklılıklar göstermeleri nedeniyle öğretim programları da farklılaştırılmalıdır.*
- *Öğretim programı farklılaştırmaları, içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarını kapsamalıdır.*
- *Öğretim programlarının öğrencilerin gelişim ve zekâ düzeylerine, hazırbulunuşluk seviyelerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine göre planlanması gerekmektedir.*

ÖZET

"Üstün yetenekli öğrenciler için özel eğitim nasıl olmalıdır?" sorusunu özel yetenekli çocukların özelliklerini tanımlayabilirsek doğru yanıtlayabiliriz. Özel yetenekli çocukların öğrenme farklılıkları, eğitimlerinin de farklılaştırılması gerekliliğini doğurmuştur. Bu bölümde öğretim programını farklılaştırma uygulamaları incelenmiştir. Program boyutlarındaki farklılaştırmalar Maker Modeli'ne göre ele alınmıştır.

Özel yetenekli çocukların genel olarak yaşıtlarına göre erken gelişim göstermeleri, öne çıkan özellikleridir. En çok dikkat çeken özellikleri ise kendi kendilerine ya da herhangi bir desteğe gereksinim duymadan okul çağından önce okuma-yazma öğrenmeleridir. Dolayısıyla akademik gelişimleri, aynı sınıfta bulunan ve normal gelişim gösteren akranlarına göre farklılaşmaktadır. Bu da gereksinim duydukları öğretimin, o yaş düzeyine göre farklılaşması gerektiğinin ilk işaretidir. Öğretim programlarındaki farklılaştırmalar, öğrencilerin gelişim ve zekâ düzeyleri, hazırbulunuşluk seviyeleri, ilgileri, öğrenme profilleri ve sosyal-duygusal açıdan gelişmişlik durumları çerçevesinde yapılmaktadır. Farklılaştırmada dikkat edilmesi gereken ilkeler ise hız, karmaşıklık, derinlik, zorlayıcılık, yaratıcılık ve soyutluk unsurları olarak belirtilmektedir. Farklılaştırmalar, çeşitli öğretim programı modellerinde farklı biçimlerde uygulanabilmektedir.

Farklılaştırmalarda öncelik, öğrencilerin özel durumlarının tespiti olduğu için, eğitimcilerin öğrencilerini iyi tanımaları ve gereksinim duydukları öğretimi iyi belirlemeleri gerekmektedir. Öğretim programı farklılaştırması için her ne kadar çeşitli ilkeler sunulup standartlar oluşturulmaya çalışılsa da nasıl bir farklılaştırma uygulanacağına öğrencilerin bireysel özellikleri temel alınarak karar verilebilir. Öğretim programında farklılaştırmalarla ilgili denemeler yapılsa da önemli olan bu düzenlemelerin, çocukların tüm eğitim hayatı boyunca devam edebilmesidir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2014). *Education of the gifted and talented.* (6th Ed.). London: Pearson Education Limited.

Demirel, Ö. (2012a). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (18. Bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2012b). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (21. Bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dewey, J. (1943). *The child and the curriculum and the school and society.* Chicago: University of Chicago Press.

Gayfer, M. (1991). *The multi-grade clasroom: Myth and reality. A Canadian study.* Toronto: Canadian Education Association.

Hall, T. (2002). *Differentiated instruction.* Wakefield, MA: National Center on.

Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom.* USA: Free Spirit Publishing Inc.

Kaplan, S. N. (2009). The Grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd Ed., pp. 235-252). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Kavevsky, L. (2011). Deferential differentiation: What types of differentiation do students want?. *Gifted Child Quarterly*, *55*(4), 279-299.

Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted.* Rockville, MD: Apsen Systems.

Maker, J. C. (2009). The discover assessment & curriculum development model. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd Ed., pp. 235-252). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Maker, C. J., Rogers, J. A., Nielson, A. B., &Bauerle, P. (1996). Multiple intelligences, problem solving, and diversity in the general clasroom. *Journal for the Education of the Gifted, 19,* 437-460.

Maker, C. J. & Schiever, S. W. (2010). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners.* Texas, USA: Pro.ed An International Publisher.

Metin, N. ve Dağlıoğlu, E. (2004). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmenin rolü. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı içinde (s.179-186). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

National Association for Gifted Children. (2010). Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm. Erişim Tarihi: 16 Aralık 2016. http://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf

Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim* (3. Bs.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Plucker, J. A. & Runco, M. A. (1999). Enhancement of creativity. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*, (vol 1; pp. 669-675). New York: Academic Press.

Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2009). The Schoolwide Enrichment Model: A focus on student strengths & interests. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert and C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd Ed., pp. 323-352). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (2009). The Multiple Menu for developing differentiated curriculum. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert and C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd Ed., pp. 353-382). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri.* (4. Bs.) Ankara: Vize Yayıncılık.

Sak, U. (2014). *Yaratıcılık gelişimi ve geliştirilmesi.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Sak, U., Ayas B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., ve Gürbüz, D. Ş. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi. 5*(2). 110-132.

Shore, B. M., and Kanevsky, L. (1993). Thinking processes: Being and becoming gifted. In: Heller, K. A., Moenks, F. J., and Passow, A. H. (eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent,* Pergamon, Oxford, pp. 133–147.

Tomlinson, C. A. (2000). *Reconcilable differences: Standards – based teaching and differentiation.* Educational Leadership, 58, 6-11.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability clasrooms.* (2nd Ed.). Alexandria, Va.: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2005). Quality curriculum and instruction for highly able students. *Theory into Practice, 44*(2), 160-166.

Tomlinson, C. A. & Jarvis, J. M. (2009). Differentiation: Making curriculum work for all students through responsive planning & instruction. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert and C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd Ed., pp. 599-628). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3rd Ed.). Boston, USA: Pearson Education, Inc.

11. BÖLÜM

ÖZEL YETENEKLİLERİN SOSYAL, DUYGUSAL VE AKADEMİK GELİŞİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Ercan ÖPENGİN - Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Fatih TOKMAK

Anahtar Kavramlar

Üstün zekâ etiketi, özel yeteneklilerin sosyal gelişimi, özel yeteneklilerin duygusal gelişimi, özel yeteneklilerin akademik gelişimi

Amaçlar

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- üstün zekâ etiketini,
- özel yeteneklilerin sosyal gelişim sürecini,
- özel yeteneklilerin duygusal gelişim sürecini,
- özel yeteneklilerin akademik gelişim sürecini açıklayabileceksiniz.

İçindekiler:

Giriş

Üstün Zekâ Etiketi

- Üstün Zekâ Etiketinin Olumlu Etkileri
- Üstün Zekâ Etiketinin Olumsuz Etkileri

Özel Yeteneklilerin Sosyal Gelişimi

- Akran İlişkileri
- Aile İçi İlişkiler

Özel Yeteneklilerin Duygusal Gelişimi

- Mükemmeliyetçilik
- Depresyon

- Eş Zamanlı Olmayan Gelişim
- Benlik Algısı

Özel Yeteneklilerin Akademik Gelişimi

- Çoklu Potansiyel
- Motivasyon
- Disiplin
- Beklenmedik Başarısızlık
- İki Kere Farklılık

Özet

Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Toplumda özel yetenekli çocuklara ilişkin benzer yargılar bulunmaktadır. Örneğin insanlar genellikle meraklı, zeki bir çocuğu büyütmenin kolay ve eğlenceli olduğunu düşünürler. Toplumda özel yetenekli çocukların ebeveynlerine yönelik zaman zaman kıskançlık olabilmektedir. İnsanların önemli bir kısmı özel yetenekli çocukların, diğer çocukların karşılaştıkları düşük başarı, zorbalık veya riskli davranışlara muhatap olmadıklarını düşünürler. Özel yetenekli olmanın çeşitli avantajlarının olduğu yadsınamaz bir gerçek olmakla beraber bu çocuklar da hayatlarında çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Hatta üstün yetenekli olmanın doğasından kaynaklı olarak bu çocuklar, benzer sorunları daha şiddetli yaşayabilirler. Bu bölümde üstün zekâ etiketi ve bunun olumlu-olumsuz yansımaları, özel yetenekli çocukların karşılaştığı sosyal, duygusal ve akademik sorunlar ele alınmıştır.

ÜSTÜN ZEKÂ ETİKETİ

İnsanın etiketlenmesi, sıra dışı özelliklerinin toplumun çeşitli şekillerde adlandırması davranışıdır. Becker' e (1963) atfedilen etiketleme teorisine göre etiket sonrası hem bireyin hem de toplumun bireye karşı tutum ve davranışları değişmektedir. Yani toplumun etikete atfettiği özelliklere, değerlere göre birey ve toplum etiketten etkilenmektedirler. Olumlu veya olumsuz tüm etiketler, sosyal algıyı etkileyen birer sembol olarak kişi ve sosyal çevresi arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. Bu durum üstün zekâ etiketi söz konusu olduğunda da geçerlidir.

Üstün zekâ etiketi her ne kadar olumlu bir etiket gibi görünse de yapılan çalışmalar bu etiketin çelişkili etkiler yarattığını göstermektedir. Üstün zekâ etiketinin olumlu ve olumsuz etkileri, toplumun üstün zekâlı bireye karşı davranışlarıyla şekillenmektedir. Yani üstün zekâ etiketine yüklenen anlamlar ve bu anlamlara bağlı olarak bireylerin tavır ve davranışları, üstün zekâ etiketinin etkileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin O'Connor (2012) tarafından İngiltere'de yapılan bir çalışmada üstün yetenekliler ile ilgili gazete haberleri incelenmiş ve akademik alanda yetenekli olanların spor ve müzik alanında yetenekli olanlara göre daha olumsuz şekilde haberlere konu edildikleri görülmüştür. Bu tür araştırmalar bize etiketin kendisinden çok, ona yüklenen anlamların veya ön plana çıkartılan yönlerinin etiketin olumlu veya olumsuz etkilerini belirlediğini göstermektedir.

Bireysel farklılıkların değer görmesi, öncelikle bu farklılıkların fark edilmesi ile mümkündür. Üstün zekâ da hem bireysel hem de toplumsal faydaları olan bireysel bir farklılık olarak görülmelidir. Ancak eğer üstün zekâlı bireyler salt toplumun veya devletin faydası için görülüp, bireysel istek, düşünce ve duyguları yok sayılırsa üstün zekâ etiketi, bireyin hayatında olumsuzluklar ile öne çıkabilir.

Akademik çalışmalar, üstün zekâ etiketinin bireysel ve akademik alanlarda olumlu, buna karşın sosyal alanda genelde olumsuz biçimde algılandığını göstermektedir (Öpengin ve Sak, 2012). Öğrenciler, üstün zekâ etiketini bireysel yönden kişisel gelişim olanağı sunması ve özgüven artışını desteklemesi, akademik yönden ise daha iyi eğitim olanakları sunması nedeniyle olumlu değerlendirirken, arkadaş ilişkileri üzerindeki negatif etkileri nedeniyle olumsuz görmektedirler. Üstün zekâ etiketinin olası olumlu etkileri olarak özgüven artışı, olumlu benlik algısı, olumlu aile desteği, arkadaşları arasında popüler olma, yetenekleri doğrultusunda farklı ve zengin müfredata dayalı eğitim alma sayılabilir. Olası olumsuz etkiler olarak da gerçekdışı özgüven, mükemmeliyetçilik, başarısız olma kaygısı, kıskanılma, sosyal dışlanma, alay edilme, çevresel beklentilerin aşırı artışı ve gerçek dışı özgüvene bağlı başarısızlık sayılabilir.

Üstün zekâ etiketini olumlu veya olumsuz yapan, etiketin kendisi değil ona yüklenen anlam ve ondan beklentilerdir.

Üstün Zekâ Etiketinin Olumlu Etkileri

Üstün zekâ tanısı alan çocukta olumlu bazı değişimler görülmektedir. Bunların başında özgüven artışı gelmektedir. Tanı almadan önce özellikle sınıf içerisinde ve aile içinde çok fazla ön plana çıkmayan öğrenciler, üstün zekâ tanısı aldıklarında kendilerine olan güvenleri artmaktadır. Bu durum çocukta var olan potansiyeline güvenmesi sonucu, ders başarısını ve sosyal ilişkilerini olumlu etkileyebilmektedir. Üstün zekâ etiketi aynı zamanda çocuğun ve çevresinin kendisinden beklentilerini de arttırmaktadır. Okul derslerinde ortalamanın biraz üzerinde bir başarı beklenilen bir çocuk, üstün zekâ tanısı aldıktan sonra bu başarıyı yeterli görmez ve hedeflerini yükseltir. Yeni belirlediği hedeflere ulaşmak için çocuk daha fazla çalışması gerektiğini fark eder ve çocuğun motivasyonunun da buna paralel olarak arttığı görülür. Üstün zekâ tanısının önemli bir başka katkısı da, tanı ile beraber gelen akademik ve sosyal fırsatlardır. Tanı aldıktan sonra çocuklar çeşitli akademik programlardan, burslardan faydalanabilmektedirler. Sosyal anlamda ise üstün zekâ tanısı özellikle liderlik becerisi yüksek çocuklara olumlu katkı sunabilmektedir. Üstün zekâ tanısı alması, bu çocukların arkadaş çevresindeki popülerliğini arttırmakta, okuldaki birçok faaliyette rol almalarına olanak sağlamaktadır. Örneğin üstün zekâ tanısı, okullarda yürütülen uluslararası projelerde yer alma şanslarını arttırmaktadır. Bu projeler aynı zamanda benzer ilgilere sahip yeni arkadaşlar edinmelerine de zemin hazırlamaktadır. Son olarak üstün zekâ tanısının getirilerinin belki de sonucu olarak, bu çocukların toplum hayatına sundukları

ürünler, etiketin topluma katkısı olarak değerlendirilebilir. Yani bir çocuğun üstün zekâ tanısı alması sadece çocuğa değil, çocuğun uygun şekilde desteklenmesi ile topluma da katkı sunmaktır.

Üstün Zekâ Etiketinin Olumsuz Etkileri

Üstün zekâ etiketinin olumsuz etkilerinin önemli bir kısmı çevreden kaynaklanmakla beraber, çocuğun üstün zekâ etiketine karşı bakışına bağlı olarak da bazı olumsuzluklar gözlenebilmektedir. Üstün zekâ tanısı alan bazı çocuklar bu durumu arkadaşlarına karşı bir üstünlük olarak algılayıp, onlarla olan ilişkilerinde sorunlar yaşayabilmektedirler. Toplum içinde daha çok "hava atma" şeklinde tabir edilen bu durum çevresinin, üstün zekâlı bireyi dışlamasına yol açacak derecede olumsuzluğa neden olabilir. Ayrıca üstün zekâlı olarak tanılanan bazı çocuklar sadece yetenekli olmanın başarı için yeterli olduğu düşüncesiyle hareket edebilmektedirler. Bu şekilde düşünen çocuklarda gerçekdışı özgüven olarak adlandırılan durum görülmektedir. Bu çocuklar üstün zekâ tanısı ile bazen çevrelerinde elde ettikleri konumu kaybetmemek için çalışmadan da başarılı olacakları düşüncesiyle hareket ederler. Bu durum genellikle beraberinde başarıda düşüş ve hayal kırıklığı getirir.

Üstün zekânın çevreden kaynaklanan olumsuz etkilerinin başında aile ve öğretmenlerin çocuktan aşırı yüksek beklentileri gelmektedir. Bu beklentiler hem tek başına hem de getirileri bağlamında genel olarak üstün zekâ etiketinin temel olumsuzluklarını oluşturmaktadır. Bu beklentilerin temel nedeni olarak toplumda üstün zekâ etiketine yüklenen anlamlar olduğu söylenebilir. Toplumda her üstün zekalı çocuk birer Einstein olarak algılanabilmekte ve onlara yönelik beklentiler bu algıya göre şekillenmektedir. Bu algı toplumun üstün zekâ tanısı alan çocuklardan çok yüksek beklentiler içerisine girmesine neden olmaktadır. Aşırı, gerçekdışı beklentiler her zaman çocuğun başarabileceği türden beklentiler değildir. Karşılanamayan bu beklentiler çocukta yetersizlik ve başarısızlık hissine neden olmaktadır. Ayrıca bu beklentilerin karşılanamaması aile bireylerinde de hayal kırıklıklarına neden olabilmektedir. Bu beklentilerin olumsuz bir başka sonucu da çocuğun kendini normal gösterme çabası içine girmesi şeklinde ortaya çıkar. Normalleşme çabası, çocuğun çevresinin aşırı beklentileri ile mücadele etmek için geliştirdiği bir yöntemdir. Aşırı beklentiler ile mücadele etmekte zorlanan üstün zekâlı çocuklar, aslında kendilerinin çok yetenekli olmadıklarını kanıtlamaya çalışırlar. Örneğin bazen sınavlarda çözebilecekleri soruları bilerek yanlış yapabilirler.

Üstün zekâ etiketinin olumsuz etkilerini azaltmak için neler yapılabilir?

Üstün zekâ etiketi, kendi başına olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilemez. Bu etiketi olumlu veya olumsuz yapan çocuğun, ailenin ve çevrenin etikete yüklediği anlamlar ve ona karşı sergiledikleri tutumlardır. Eğer üstün zekâ etiketi alan bir çocuğa uygun eğitim imkanları sağlanır ve çocuk desteklenirse, etiketin olumlu etkileri gözlemlenecektir. Fakat çocuğa sadece üstün zekâ tanısı koyup, ona uygun eğitim imkanları sağlanmadan yüksek beklentiler içine girilirse, üstün zekâ etiketinin daha çok olumsuz etkileri gözlemlenecektir.

ÖZEL YETENEKLİLERİN SOSYAL GELİŞİMİ

Özel yeteneklilerin sosyal gelişimlerine veya sosyal ilişkilerine dair genel olarak olumsuz bir algı olduğu söylenebilir. Özellikle medyada sosyal ilişkilerindeki yetersizlikleri ile gösterilmeleri toplumdaki bu algıyı etkilemektedir. Yapılan araştırmalar özel yeteneklilerin bazen olumlu sosyal ilişkilere bazen de olumsuz sosyal ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir. Özel yeteneklilerin sosyal gelişimleri daha detaylı olarak akran ve aile ilişkileri bağlamında incelenebilir.

Özel Yeteneklilerin Akran İlişkileri

Bireysel bazı özelliklerimiz toplum ile adaptasyonumuzu etkilemektedir. Bu özelliklerden bazıları olarak zekâ düzeyimiz, inanç ve düşüncelerimizi sayabiliriz. Bireysel özelliklerimiz, toplumun normları ile ne kadar uyumlu ise topluma uyum sağlamamız ve içinde rahat bir şekilde yaşamamız o kadar kolay olur. Özel yetenekli bireyler de toplum içinde özellikle akranları ile uyum sağlama konusunda sahip oldukları farklılıkların avantaj ve dezavantajlarını yaşamaktadırlar. Özel yeteneklilerin akran ilişkilerine dair iki farklı görüşle karşılaşmaktayız. Bunlardan birincisi ve daha çok kabul göreni, özel yeteneklilerin sosyal ilişkilerinde sorun yaşamadıkları, genel olarak sorunlarla baş etme becerileri yüksek olduğundan iyi akran ilişkilerine sahip oldukları yönündedir. Neihart'ın (1999) aktardığına göre deneysel araştırmalar üstün yetenekli kişilerin daha yüksek sosyal uyuma sahip olduğunu desteklemektedir (Freeman 1979; 1983, Grossberg & Cornell, 1988; Kaufmann, 1981; Metha & McWhirter, 1997; Neihart, 1991). İkinci görüş ise özel yeteneklilerin "inek" olarak tarif edildiği ve sosyal ilişkilerinde zayıf, arkadaş ilişkilerinde ise problemli oldukları şeklindedir. Her iki görüş de aslında bir önyargı oluşturarak özel yeteneklilerin akran ilişkilerinde yaşadıkları problemlerin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Webb, vd., 2007).

Sosyal uyum ileri derecede üstün zekâlı öğrencilerin daha fazla karşılaştığı bir sorundur. Bu öğrencilerin ilişki kurabildikleri öğrenci sayıları daha azdır. Özel yetenekliler okul ortamında akademik anlamda daha az zorlayıcı durumla karşılaşırlar ve okulda ele alınan akademik konular onlar için sıkıcı olabilir. Bu öğrenciler aynı zamanda otorite figürlerinin yargılarına ve uygulamalarına karşı direnç gösterebilirler. Bunlara benzer özelliklere sahip özel yetenekli öğrenciler sosyal uyum problemleri ile daha sık karşılaşmaktadırlar.

Genel olarak özel yeteneklilerin yaşıtlarından farklı konularla ilgilenmeleri, sosyal ilişkilerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum üstün yeteneklilerin akranları ile güçlü ilişkiler kurmaktan çok onları yalnızlığa itmektedir. Bu ve bunlara benzer sosyal problemler özel yeteneklilerin arkadaşlık kurma ve sürdürmelerinde problem yaşamalarına yol açmaktadır. Bu problemlerin en önemli sonuçlarından biri özel yeteneklilerin dışlanması olarak gösterilebilir.

Sorunlarla başa çıkmakta zorlanan özel yetenekli öğrenciler, sosyal uyum konusunda genelde üç yöntemden birini seçerler. Bu yöntemlerden birincisi geri çekilip kendilerini gruptan soyutlamayı seçmektir. İkinci olarak sınıfın palyaçosu, şaklabanı gibi adlandırılan bir kimliğe bürünme şeklinde kendini gösterir. Çevrenin (öğretmenler ve sınıf arkadaşları gibi) dikkatini çekme ve onlardan kabul görme bu davranışın temel nedenidir. Fakat bu davranış biçimleri öğretmenler tarafından çoğu zaman olumlu karşılanmaz hatta problem davranış olarak görülür. Son olarak, özel yetenekli öğrenciler farklılıklarını gizlemek, diğerleri gibi normal olduklarını göstermek için özel yeteneklerini kullanmamayı seçebilirler. Bu durum genelde rahatlıkla cevap verebilecekleri sorulara cevap vermemek şeklinde kendini gösterir. Zekânın kullanılmamasına dayalı bu davranış biçimi, gelişimleri için gerekli destekten yoksun kalmalarına ve beklenmedik başarısızlık yaşamalarına neden olabilir.

Özel yeteneklilerin sosyal hayatları ile ilgili çok fazla dikkat çeken konulardan biri yalnızlıktır. Normal insanların da yaşayabileceği bir durum olan yalnızlık üstün zekâlılarda daha farklı nedenlerle ortaya çıkabilmektedir. Özel yeteneklilerin yalnızlığını üç şekilde gruplamak mümkündür. Bunlardan birincisi özel yetenekli bireyin kendi istemi dışında arkadaşları tarafından dışlanması sonucu yalnız kalmasıdır. Bu durum genelde yaşıtlarının onu aralarına almaması veya onu kıskanmaları sonucu olarak görülebilir. Özel yeteneklilerin yaşadığı ikinci yalnızlık şekli, seçici yalnızlık olarak adlandırabileceğimiz, kendi iradesi ile yalnız olması, kendini toplumdan ve arkadaşlarından soyutlamasıdır. Bu durum genellikle yaşıtlarından çok farklı ilgilere sahip özel yeteneklilerin yaptığı bir seçimdir. Bu tarz özel yetenekli bireylerin hayatlarında ilgileri, sosyalleşmeden önce gelir ve zamanlarının çoğunu ilgilendikleri alana vermeyi tercih ederler. Bu durum onları rahatsız etmez

ve kendi dünyalarında mutludurlar. Üçüncü tür yalnızlık ise doğal yalnızlık diye adlandırılabilecek durumdur. Burada özel yetenekli birey yalnız kalmak istemez fakat genel çevre koşulları içerisinde benzer ilgilere sahip akran bulamamanın sonucu olarak yalnız kalırlar.

Üstün zekâlı öğrenciler arasında sosyal uyum problemi yaşama konusunda farklılıklar var mıdır?

Özel yetenekli bireylerin sosyal uyum konusunda sorun yaşamamaları için Cross (1997) tarafından çeşitli stratejiler önerilmektedir. Bunlar arasında müfredat dışı aktivitelere katılım, hobiler edinme, fiziksel aktivitelerde bulunma gibi örnekler gösterilmektedir. Bu stratejiler, özel yetenekli bireylerin özellikle benzer ilgilere sahip bireylerle tanışma ve paylaşımda bulunmalarına fırsat sunarak daha olumlu bir sosyal hayat yaşamalarına katkı sunacaktır.

Özel Yeteneklilerin Aile İçi İlişkileri

Kuşkusuz her çocuk özeldir. Ailede üstün yetenekli bir çocuğun olması ise, anne babalar için ayrı bir kaygı, stres, sevinç veya mutluluk kaynağı olabilir. Bu duygu durumları çok karmaşık olmakta ve bir o kadar da çelişki yaratabilmektedir. Mutlulukla beraber kaygı yaşamak gibi. Özel yeteneğe sahip çocukların anne babaları çocuklarının yüksek IQ'sü ile gururlanırken, başarılı olamamaları durumunda stres yaşayabilmekte ve çocuklarının geleceğine yönelik nasıl bir planlama yapmaları gerektiği konusunda kaygılanmaktadırlar.

Özel yeteneklerin keşfedilmesinde ve gelişiminde ailenin önemli bir işlevi vardır. Çocukların ilk öğretmeni olan aileler, çocukların potansiyellerini göstermeleri noktasında endişe duyarlar. Sağlıklı, demokratik aile ortamlarında büyüyen çocuklar potansiyellerini sergileme konusunda daha başarılıdırlar. Bu aile ortamlarında çocukların yetenekleri olumlu anlamda desteklenmekte ve çeşitli fırsatlar sunulmaktadır. Çocuklar belirli kalıplara sokulmaya çalışılmamakta, tam aksine kendi hayal güçlerini kullanmaları desteklenmekte, kendileri ile ilgili kararlarda söz hakkı verilmektedir.

Çocukların yetiştirilmesinde önemli bir sorumluluğa sahip olan ailelerin bu sorumlulukları, çocukları özel yetenekli olunca bir kat daha artmaktadır. Anne babalar ve çocuğun yakın çevresi, onun sosyal-duygusal ve yeteneklerinin gelişiminde önemli bir role sahiptir (Mönks, 2000). Okul çağına gelinceye kadar çocuğun bilişsel gelişimi de dâhil olmak üzere, özel yetenekli bireyin bütün gelişim alanlarında aile kilit role sahiptir. Özel yetenekli çocukların aileleri, bu çocukların

ilk yıllarından itibaren sordukları farklı, olağandışı sorulara muhatap olurlar. Bir anlamda bu sorular, ailenin üstün zekâlı çocukları ile tanışması demektir. Cevaplaması zor sorularla başlayan bu ilişki zamanla anne baba için daha farklı problemleri beraberinde getirecektir. Özellikle özel yeteneklilere yönelik imkânların kısıtlı olduğu yerlerde, aileler daha fazla kaygı yaşamaktadırlar.

Özel yetenekli çocuklara, yeteneklerini geliştirmeleri için uygun fırsatlar sunma kaygısı, ailelerin ortak ve en önemli kaygısı olarak gösterilebilir. Çocukları için uygun eğitim ve danışmanlık hizmetlerini araştırmak, bulmak ve erişmek aileler için yıpratıcı bir sürece dönüşebilmektedir. Ailelerin yaşadıkları bu kaygının temelinde, çocuklarında var olan potansiyelin desteklenmemesi durumunda, zamanla kaybolacağına dair düşünce yatmaktadır. Bunu engelleme çabası, maalesef kimi zaman ailenin özel yetenekli çocuktan aşırı, gerçekçi olmayan beklentiler içine girmesine neden olmaktadır. Beklentilere dayalı şekillenen aile içi ilişkiler, çocuk için olumsuzluklara yol açmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde kendi kişiliğini, gelecek planlamasını oluşturmaya çalışan özel yetenekli bireyler, ailelerinin aşırı beklentilerini karşılayamamaktadırlar. Bu durum aile içinde huzursuzluğa ve çatışmalara yol açabilmektedir. Ayrıca karşılanamayan beklentiler, çocuğun sıkılma, suçluluk ve başarısızlık duygusu yaşamasına neden olarak akademik başarısızlık riskini de beraberinde getirebilmektedir. Nitekim yapılan bir araştırmada akademik açıdan başarısız olan üstün yetenekli çocukların ailelerinin yapısal özellikleri arasında; aile içi çatışmalar, çocuğa karşı tutarsız davranışlar sergilenmesi, aile içinde demokratik bir ortamın olmaması ve çocuktan aşırı beklentilerin olması dikkat çekmektedir (Çağlar, 2004). Buradan hareketle ailelerin özel yetenekli çocukları ile olan iletişimlerinde, onların fikirlerine saygılı, yeteneklerini destekleyen, yaşadıkları problemlerin çözümü için okul çalışanları ile işbirliği yapmalarının yanında çocuklarına karşı gerçekçi beklentiler içinde olmaları gerektiği söylenebilir.

Üstün yetenekli çocuklara sahip ebeveynlerin, çocuklarının yetenek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları, aile içi alınan kararlarda demokratik aile ortamı prensiplerine göre hareket etmeleri aile içi sorunlarla baş etmelerinde etkili olmaktadır.

Özel yeteneklilerin aile içi ilişkilerinde dikkat çekici bir başka konu da kardeşleri ile olan ilişkileridir. Üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmak aile sistemi üzerinde bir baskı oluşturmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar daha fazla talep, daha az uyku ve daha fazla merakla ailenin zaman ve enerjisini almaktadır (Clark, 1992). Üstün yetenekli olma, diğerlerinden farklı hissetme ya da aile üyeleri tarafından farklı muamele görme gibi durumlar kardeş ilişkilerini etkilemektedir. Üs-

tün yetenekli çocuğun kendine güveni, kararlılığı ve bağımsızlığı, ebeveynlerinin favori çocuğu olmasına neden olabilir. Bu sonuç ise kardeşlerin üstün yetenekli çocuğu kıskanmasına neden olur. Özellikle ailede çocuklardan birinin üstün yetenekli olarak etiketlenmesi, diğer kardeşlerle olan ilişkiyi değiştirmektedir. Bazı araştırmalar ailede bir çocuğun üstün yetenekli olarak etiketlenmesinin, diğer kardeşler üzerinde olumsuz etkiye yol açtığını göstermektedir (Colangelo & Brower, 1987; Keiroz, 1990; Kearney,1992). Özellikle üstün yetenekli olmayan kardeşin, ebeveynlerinin gözündeki konumlarını kaybedeceklerine dair kaygıları dikkat çekmektedir. Kardeşi üstün yetenek olarak tanılandıktan sonra ailesinin kendisi ile yeterince ilgilenmeyeceğini ve hayatlarını üstün yetenek tanısı alan kardeşine göre planlayacaklarını düşünmektedirler. Nitekim bazı ebeveynlerin benzer bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu aileler üstün yetenekli çocuklarının yeteneklerini geliştirebileceği etkinlikleri bulma konusunda ciddi çaba sarf ederken, diğer çocukları ile yeterince ilgilenememektedirler. Bazen de aileler hayatı üstün yetenekli çocuğa göre planlarken, diğer kardeşlerin de bu hayata uyum sağlamasını istemektedirler.

Literatürde üstün yetenekli çocuk ve kardeşleri arasındaki ilişkinin olumsuz olduğunu ortaya koyan araştırmalar kadar üstün yetenekli çocuk ve kardeşi arasındaki ilişkinin pozitif olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Robinson (2002) üstün yetenekli bir çocuğun kardeşi olmanın avantajlı bir durum olabileceğini saptamıştır. Yaşça büyük bir üstün yetenekli kardeşe sahip olmanın, küçük kardeşlerin daha az kaygı yaşamalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Chamrad vd. (1995) kardeşlerinin ve annelerinin tepkilerinin üstün yetenekli çocuklara karşı olumlu olduğunu saptamıştır.

Özel yetenekli çocukların aile içi ilişkilerine dair düşünceler ve araştırma bulguları genelde tutarlı görünmemektedir. Bunun temel nedeni olarak aile içi ilişkilerin aileden aileye değişkenlik göstermesidir. Demokratik, adil ve bilinçli bir aile ortamında ilişkilerin daha olumlu olarak gelişeceği söylenebilir. Aile içinde her bireyin farklı özellik ve gereksinimlere sahip olduğu bilinci ile hareket edilmesi durumunda, kardeşler arasında sevgi ve saygıya dayalı bir ilişkinin gelişmesi sağlanabilir. Bunun için ailelerin çocuklarına eşit davranma adına, çocuklarını aynı etkinliklere yönlendirmek yerine, her birini kendisi için uygun etkinliğe yönlendirmesi gerekmektedir. Böylece kardeşler birbiri ile rekabet ve kıskançlık içine girmemiş olurlar. Ebeveynler, özel yetenekli çocuklarının farklı özelliklerinin olduğunu ve bu farklılıkların ihtiyaçlarını da farklılaştırabileceği gerçeğini dikkate almalıdırlar.

ÖZEL YETENEKLİLERİN DUYGUSAL GELİŞİMİ

Özel yetenekli bireyler duygusal yönden akranlarından farklı gelişim göstermektedirler. Bunlar arasında mükemmeliyetçilik, depresyon, eş zamanlı olmayan gelişim ve benlik algısı farklılaşmalarını gösterebiliriz. Ancak üstün yetenekli öğrenciler arasında da duygusal gelişimi normal öğrenciler ile aynı seyredenler bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle bütün üstün yetenekli çocukların normal çocuklardan farklı duygusal gelişim göstermeleri beklenmemelidir.

Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik, özel yetenekli bireylerde sıkça karşılaşılan bir durumdur. Bireyin kapasitesinin çok üzerinde, gerçekçi olmayan hedeflere odaklanmasına 'mükemmeliyetçilik' denmektedir. Gerçek benlik ile ideal benlik arasında oluşan farkı kabul etmeyip ideal benliğe ulaşmak için aşırı ve yoğun çaba gösterme olarak da açıklanabilir. Bir hedefe ulaşmak için çaba göstermek elbette ki bir sorun değildir hatta bir erdemdir diyebiliriz. Ancak yüksek hedeflere ulaşılamadığında sorun oluşturur. Bu nedenle mükemmeliyetçiliği normal ve olumsuz olarak ikiye ayırabiliriz. Normal mükemmeliyetçilik bireyin yaptığı işi en iyi ve kusursuz yapma çabası olarak kabul edilebilir. Olumsuz mükemmeliyetçilik ise yapabileceğinden çok daha yüksek hedefler koyma ve bu hedeflere ulaşma çabası olarak tanımlanabilir.

Öğrencilerde olumsuz mükemmeliyetçilik doğumla edinilmez. Küçük yaşlarda özel yetenek tanısı alan bir öğrenciden çevrenin beklentileri yükselir. Aile, okul ya da arkadaş çevresi özel yetenekli bireyin her alanda üstün yetenek taşıdığını ve yaptığı bütün işlerde mükemmel sonuçlar alacağını düşünebilir. Bu tür sosyal beklentiler özel yetenekli çocukta mükemmeliyetçilik davranışının gelişmesine neden olur. Gerçekte ise özel yetenekli birey çoklu potansiyel taşımıyorsa sadece üstün olduğu yetenek alanında akranlarına kıyasla üstün başarı gösterebilir. Her alanda üstün başarı sergilemek durumunda değildir. Özel yetenekli birey bu durumun farkında olmaz ve çevrenin beklentilerini karşılamak için çaba sarf eder ise olumsuz mükemmeliyetçilik geliştirebilir.

Olumsuz mükemmeliyetçilik yaşayan öğrenciler aile, arkadaş ya da öğretmenlerinden hep olumlu dönüt alma beklentisi içinde olurlar. Yaptıkları iş mükemmel olmasa da bu dönütleri beklerler. Bu durum sosyal ilişkilerine de olumsuz yansır. Takdir görmediklerinde çevrelerindeki insanlarla olan ilişkilerinde problem yaşarlar. Zamanında müdahale edilip normal sınırlara çekilmeyen mükemmeliyetçilik, özel yetenekli bireyin tüm yaşamını olumsuz etkileyebilir.

Olumsuz mükemmeliyetçiler sadece kendilerine zarar vermezler. Çevrelerindeki bireylerin çalışmalarını görmezden gelerek veya değersizleştirerek kendi çalışmalarının ön plana çıkması için çaba gösterirler. Özel yetenekli bireylerdeki olumsuz mükemmeliyetçilik beklenmedik başarısızlık, özsaygı kaybı, mükemmel yapamayacağını düşündüğü işlerden sakınma, asosyal eğilimler, aile ve akran ilişkilerinde bozulma veya depresyon gibi sorunlara yol açabilir.

Depresyon

Bunalım ve çöküntü anlamlarına gelen depresyon özel yetenekli bireylerde sıkça karşılaşılan bir ruhsal sorundur. Temelinde stres düzeyinin yükselerek başa çıkılamaz bir hal alması yatmaktadır. Aslında stres her insanın yaşadığı bir durumdur. Bir miktar stres bireyde planlı çalışma davranışının gelişmesine neden olur. Ancak stres düzeyinin aşırı yükselmesi bireyin bütün yaşamını olumsuz etkiler ve acilen müdahale edilmesi gereken bir durumdur.

Özel yeteneğinden dolayı aile ve akran beklentilerinin baskıya dönüşmesi, arkadaş yokluğu, okul aktivitelerinin ilgi çekmemesi gibi nedenler özel yetenekli bireyde stres düzeyinin artmasına neden olur. Stresin giderilmemesi ise bireyi zamanla depresyona taşıyabilir. Depresyon nedeniyle bireyin uyku düzeni bozulabilir, yeme-içme alışkanlıkları değişebilir. Yaşanan bu problemler daha başka problemlere de kapı açabilir. Bu nedenle stres düzeyi yükselen ve başa çıkmakta zorluk yaşayan bireyin depresyona girmeden uzman yardımı almasında yarar vardır.

Özel yetenekli bireylere ve ailelerine sunulacak rehberlik hizmetleri ile depresyonun önüne geçilebilir. Özel yetenekli bireyler ölüm, hayatın anlamı, dünyadaki adaletsizlik gibi konulara karşı aşırı duyarlıdırlar. Aşırı duyarlılık psikomotor, zihinsel, hayal gücü, duyusal ya da duygusal alanda görülebilir. Bu duyarlılıkları hayatın gerçekleri ile bir araya getirmeli ve bireyin zihninde mantıksal bir kurguya oturtmasına yardım edilmelidir. Duygularını kontrol etmeye ve sorumluluklarını yerine getirmeye ilişkin etkinlikler rehberlik programlarında yer almalıdır. Özel yeteneklerini kendileri ve toplum için yararlı bir şekilde kullanmalarına destek olunmalıdır.

Eş Zamanlı Olmayan Gelişim

Bireyin gelişiminin farklı alanlarda eşit düzeyde gitmemesi 'eş zamanlı olmayan gelişim' olarak tanımlanabilir. Özel yetenekli bireylerin bilişsel gelişimi akranlarına göre çok hızlıdır ancak bu hız sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerinde oluşmayabilir. Fiziksel olarak 5 yaşında olan bir çocuk zihinsel olarak 10 yaş düzeyinde ise eş zamanlı olmayan gelişim gösteriyor demektir.

Eş zamanlı olmayan gelişim özel yetenekli çocuklarda ve gençlerde sosyal ve duygusal adaptasyon sorunu yaratır. 10 yaş zekâya ama 5 yaş vücuda sahip olmak arkadaş bulmayı zorlaştırır. Bu nedenle iç dünyaları karmaşık ve duyarlı olmaktadır. Birçok araştırma eş zamanlı olmayan gelişimleri nedeniyle özel yetenekli bireylerin sosyal-duygusal ve fiziksel sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur. Kaygı, aşırı duyarlılık, kolay öfkelenme ve kolay üzülme yaşadıkları sorunlardan bazılarıdır.

Benlik Algısı

Bireyin yaşadığı çevreyi göz önüne alarak kendi rolünü ve konumunu tanımlamasına 'benlik algısı' denir. Birey benlik algısını oluştururken çevresinde değer verdiği bireylerin fikirlerinden ve tecrübelerinden yararlanır. Benlik algısının çok boyutlu bir yapısı vardır. Bu boyutlar akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel olarak ifade edilmektedir. Farklı boyutlardaki benlik algıları bir araya getirildiğinde genel benlik algısına ulaşılır. Özel yetenekli bireyler bazı alanlarda yüksek, bazı alanlarda ise düşük benlik algısı taşıyabilirler. Başarılı oldukları derslerde akademik benlik algıları yüksek olur.

Özel yetenekli bireyler akran ilişkilerinde sorun yaşadıklarında sosyal benlik algıları düşük olur. Bu öğrenciler karakter özelliklerinden ötürü (aşırı duyarlılık, mükemmeliyetçilik vb.) akranları ile anlaşmakta güçlük çekebilirler. Eş zamanlı olmayan gelişimleri nedeniyle farklı alanlara yoğun ilgileri olabilir. Bu durum da sosyal ilişkilerinde problemler yaşamalarına yol açabilir.

Özel yetenekli bireylerin sağlıklı bir benlik algısı geliştirmeleri kendilerini ve potansiyellerini fark etmelerinden geçer. Hangi alanlarda özel yetenek sahibi olduklarını ve yeteneklerini nasıl geliştireceklerini bilmeleri, karşılaşabilecekleri problemleri çözmelerini kolaylaştıracaktır.

Özel yeteneklilerin duygusal gelişimlerinde yaşanan durumlar genetik olabildiği gibi çevresel koşullar nedeniyle de oluşabilmektedir.

ÖZEL YETENEKLİLERİN AKADEMİK GELİŞİMİ

Özel yeteneklilerin akademik gelişimleri normal öğrencilerden farklı seyreder. Bireysel farkları akademik gelişimlerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Bu kısımda özel yeteneklilerin akademik gelişimlerinde öne çıkan konulara yer verilmiştir. Bunlar çoklu potansiyel, motivasyon, disiplin, beklenmedik başarısızlık ve iki kere farklılık başlıkları altında incelenmiştir.

Çoklu Potansiyel

Bireyin birden fazla alanda üstün yeteneğe sahip olması 'çoklu potansiyel' olarak tanımlanmaktadır. Birey kendini tanır ve öncelikli alanlarını belirlerse çoklu potansiyelini avantaja dönüştürebilir. Potansiyelinin bulunduğu pek çok alanda uzmanlaşmaya çalışırsa, bu bir dezavantaja dönüşebilir çünkü bütün zihinsel enerjisini ve zamanını çeşitli alanlarda yetenek geliştirmek için paylaştırmak zorunda kalacaktır. Bir yetenek için ayrılan zaman ve çalışma söz konusu yeteneğin uzmanlığa dönüşmesine yeterli olmayabilir.

Bir öğrenci aynı anda bilgisayar mühendisliği, felsefe, matematik ve edebiyat alanlarında üstün bir potansiyel gösteriyorsa hangi alanda uzmanlaşmalıdır? Bu tip öğrencilerin en büyük sorunu meslek ve kariyer seçimidir. Öğrenci birçok alanda başarılı olabileceğini düşünmektedir ama hepsinde kariyer yapması pek mümkün değildir. Bu durum üç şekilde sonuçlanabilir.

- Öğrenci meslek seçimi ile çok zaman kaybeder. Bir türlü karar veremez ve her şeyi yapabilir bir kişiden hiçbir şeyde uzmanlığı olmayan bir kişiye dönüşebilir.
- Yetenekli olduğu alanlardan birinde uzmanlaşmaya karar verir. O alanda uzmanlaşırken diğer alanlarda da formal ya da informal çalışmaya devam eder. Hukuk okuyan bir öğrencinin matematikte çift anadal yapması ya da tıp eğitimi alan birinin aynı zamanda özel şan dersleri alması gibi.
- Multidisipliner çalışma yapabilir. Günümüzde yüksek lisans ya da doktora yapmak için aynı alanda lisans derecesine sahip olmak gerekli değildir. Bir matematik bölümü mezunu, psikolojide yüksek lisans, felsefede doktora yapabilir. Böylece yetenekli olduğu alanlarda kendini geliştirebilir ve uzmanlaşabilir. Bu durumda çoklu potansiyelini verimli şekilde kullanmış olur.

Çoklu potansiyel üstün yetenekli bireylerde sıkça karşılaşılan bir durum değildir. Üstün yetenekli 1000 öğrenci ile yapılan bir araştırmada çoklu potansiyel sahibi öğrenci sayısı 50 çıkmıştır. Oran %5'tir (Achter, Lubinski ve Benbow, 1996). Ancak oranın düşük olması bu öğrencilerin ihmal edilebilir olduğu anlamına gelmez. Bu öğrencilere doğru rehberlik yapılarak potansiyellerini en iyi şekilde kullanmalarına olanak sağlanmalıdır.

Motivasyon

İsteklendirme ve güdüleme anlamlarına gelen motivasyon bireyin bir amacı gerçekleştirmek için gösterdiği isteğin yoğunluğu olarak da tanımlanabilir (Sak,

2013). Bireydeki yoğun isteğin temeli içsel ya da dışsal bir kaynağa dayanıyor olabilir. Matematik dersini çok sevdiği için çalışan bir öğrenci dışsal hiçbir kaynak tarafından isteklendirilmese bile matematik çalışır. Bu durum içsel motivasyona bir örnektir. Ailesi istediği için ya da matematik dersinde alacağı yüksek bir not karşılığında kazanılacak bir ödül için çalışan öğrenci ise dışsal olarak motive olmuş demektir. Dışsal motivasyon kaynakları ortamdan çekildiğinde motivasyonu yüksek ihtimalle düşecektir. İçsel motivasyon ise dış etkenlerden bağımsızdır ve bireyin kişilik özellikleriyle daha ilgilidir. O nedenle dış etkenlerden fazla etkilenmez.

Özel yetenekli öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinin çeşitli nedenleri olabilir. Bireyin kişilik özelliklerinin güdülenmeyi engellemesi, ilgi alanının yetenek alanından farklı oluşu, olumsuz aile ya da okul atmosferi gibi nedenler bunlardan bazılarıdır. Birey iki kere farklı ise yani hem özel yetenekli olduğu alanlar hem de akranlarından geri olduğu alanlar var ise motivasyon kaybı yaşayabilir. Böyle bir öğrenci ilgili olduğu alanlarda çok derin bilgi ve birikim sahibi olabilir ancak okuma yazma gibi temel konularda sorun yaşadığından ötürü motivasyonu düşebilir. Okul dersleri ya da içerikler ilgisini çekmiyor olabilir. Aile ortamında özel yeteneği nedeniyle yüksek bir beklenti oluşmuş ise bu durumu üzerinde bir baskı olarak algılayıp rahatlamak için düşük bir motivasyon sergileyebilir. Sınıf içinde çok öne çıktığında öğretmeni tarafından baskılandığı için motivasyonunu kaybedebilir. Bütün bu durumlar üstün yetenekli öğrencilerin sıklıkla yaşadıkları sorunlardır.

Motivasyon konusunda problem yaşayan öğrencilerin öncelikle hangi nedenle bu sorunu yaşadıklarını incelemek gerekir. Sorun doğru teşhis edilirse doğru müdahaleler ile motivasyon arttırılabilir. Sorun aileden kaynaklanıyorsa ebeveynler ile toplantı ve bilgilendirmeler yapılarak sorun çözülebilir. Bireyin kendisinden kaynaklanıyor ise birebir görüşmeler, mentörlük ve ilgi alanına uygun etkinlikler ile motivasyon arttırılabilir. Okul veya sınıf atmosferinden kaynaklanıyor ise öncelikle öğretmen tutumları gözden geçirilip ardından akran ilişkilerine yoğunlaşılabilir. Bu yöntemler öğrencinin motivasyonunu yükseltirken akademik başarı ve benlik algısına da olumlu etki edecektir.

Disiplin

Konumuz açısından bakıldığında disiplin bir amaca ulaşmak için bireyin belirli kurallara uyma davranışı olarak ifade edilebilir. Disiplin bir baskı ya da ceza aracı değildir. Bu şekilde algılanmasında disiplinin bir baskı aracı olarak kullanılması yatmaktadır. Örneğin okullardaki kurallara uymayan öğrenciler disiplin kurullarına sevk edilir ve kurul onlara uygun bir ceza verir. Buradaki ardışık mekanizma insanların algısında da yer etmiştir. Oysa disiplin ile bireyler hayatlarını düzenli yaşama ve amaçlarına ulaşma fırsatı yakalarlar.

Özel yetenekli öğrenciler ilgili oldukları alanda derinlemesine bilgi sahibi olmaktan ve bu amaçla zamanlarının önemli bir kısmını ilgileri doğrultusunda harcamaktan büyük mutluluk duyarlar. Örneğin tarih bilimine saatlerce zaman ayırırken dört işlemi bilmeyen bir öğrenci özel yeteneğini koruyamayabilir. Bu nedenle ilgi duyulan alanın yanı sıra her bireyin temel olarak bilmesi gereken bazı şeyler vardır. Bunu sağlayabilmek için de zamanı verimli kullanmak, öncelikleri belirlemek ve bu uğurda bir disiplin içinde hareket etmek çok önemlidir. Özel yetenekli öğrencilerde de en temel hedef öğrencinin özdisiplin oluşturmasına yardımcı olmaktır. Bireyin özdisiplin geliştirmesi için özdenetim, sınırları belirleme, kuralları çiğneme, doğal sonuçlara katlanma ve övgü stratejilerini kazanmaları yararlı olur.

- *Özdenetim:* Bireyin bir eylemi gerçekleştirirken sürecin her aşamasında yaptığı işleri kontrol etmesi, aksayan durumlara müdahale etmesi, tamamlanan işlerde ise nasıl daha iyisi yapılabilirdi düşüncesini taşımasıdır.
- *Sınırları belirleme:* Ebeveynlerin özel yetenekli çocukların özgür olmaları ve herhangi bir sınır tanımamaları düşüncesi yanlış bir düşünce olup özel yetenekli çocukta 'ben her istediğimi istediğim anda yapabilirim' düşüncesi oluşmasına kapı aralayabilir.
- *Kuralları çiğneme:* Özel yetenekli bireyler salt kural koymak için koyulmuş kuralları sorgularlar. Onlar için koyulan kuralın bir anlamı ve yararı olması gerekir. Bu nedenle karşılaştıkları kuralları mantıklı biçimde açıklamalı, mantıksız olanları ise kaos ve anarşiye yol açmadan düzeltmenin yollarını aramalarını sağlamak gerekir.
- *Doğal sonuçlar:* Kurallara uymamanın neticesinde ortaya çıkan doğal sonuçlara katlanmak en etkili yaptırımlardan biridir (Sak, 2013). Üstün yetenekli çocukların zarar görmeyecekleri doğal sonuçlara katlanmaları etkili bir özdsiplin geliştirme yoludur. 'Bir musibet bin nasihatten iyidir.' atasözü bu durumu güzel bir şekilde anlatır.
- *Övgü:* Çocuklar davranışları takdir edildiğinde aynı davranışı tekrarlamak için daha çok çalışırlar. Marifet iltifata tabidir. Bu nedenle olumlu davranışlar pekiştirilmelidir.

Beklenmedik Başarısızlık

Beklenmedik başarısızlık öğrencinin var olan zihinsel potansiyeli ile akademik başarısı arasındaki farka denir. Yani birey zekâ testlerinde üstün yetenek tanısı alabilecek %2'lik dilime girerken başarı testlerinde ya da okuldaki derslerde bu dilimin altında performans göstermektedir. Birey potansiyelinin altında akademik

başarı gösterdiği için beklenmedik başarısızlık ortaya çıkmış olur. Beklenmedik başarısızlık ile düşük başarı bazen birbiri yerine kullanılabilen kavramlardır. Ancak ikisi birbirinden farklıdır. Düşük başarı bireyin akranlarına kıyasla ortalamanın altında başarı göstermesine denir. Bireyin potansiyeli ortalamanın altında olduğu gibi akademik başarısı da ortalamanın altındadır. Dolayısıyla potansiyel ile başarı arasında bir fark söz konusu değildir. Beklenmedik bir durum var olmadığı için düşük başarı olarak adlandırılmıştır. Anlatılanları bir örnek ile ifade edecek olursak; üstün yetenek tanısı alan yani akranlarına kıyasla %2'lik üst gruba giren bir öğrenci ortalama sınıf başarısı 60 olan bir dersten 40 almışsa hem beklenmedik başarısızlık hem de düşük başarı yaşıyor demektir. 60 puan almış ise sadece beklenmedik başarısızlık yaşıyor anlamına gelir. 90 puan almış ise zihinsel potansiyeline uygun düzeyde bir başarı göstermiş olur.

Beklenmedik başarısızlık doğuştan itibaren ortaya çıkmaz. Ortaya çıkmasına neden olan çeşitli sebepler vardır. Bunlar bireyin kendisinden kaynaklanabileceği gibi, aile ya da okul ortamından da kaynaklanabilir. Eğer aile çocuklarının özel yeteneğinden habersiz ve ihtiyaçlarına uygun bir çevre oluşturamaz ise çocuk beklenmedik başarısızlık yaşayabilir. Aksine ailenin özel yetenekten haberi olup bunu çocuklarıyla paylaşması ile çocukta oluşabilecek gerçek dışı şişirilmiş ego da beklenmedik başarısızlık ile sonuçlanabilir. Böyle bir çocuk zaten çok zeki olduğunu, okul dersleriyle ilgili yapması gereken en ufak bir çalışma olmadığını düşünmektedir. Bu durum da onu başarısızlığa sürükleyecektir. Okul ortamında ise özel yetenekli birey yaşıtlarından ileri düzeyde zihinsel kapasiteye sahip olduğu için dersler ona kolay gelebilir. Sınıf içinde ortaya attığı fikirler ya da olaylara bakış açısı arkadaşlarından çok farklı olabilir. Bu gibi durumlar bireyin yalnız kalmasına ve asosyal bir kişilik geliştirmesine neden olabilir. Böyle durumların önlenmesinde öğretmen davranışlarının rolü büyüktür. Öğretmenin özel yetenekli öğrenciyi farklı fikirleri nedeniyle cesaretlendirmesi, ona değer vermesi ilgili olduğu alanda gelişmesine yardımcı olacaktır. Tersine bir tutum ise beklenmedik başarısızlığı pekiştirir. Beklenmedik başarısızlık gösteren özel yetenekli öğrencilerin tipik özellikleri vardır. Bunların bazıları şunlardır:

- *Düşük Benlik Algısı:* Kendi seviyelerini akranlarına göre çok düşük görürler.
- *Düşük Benlik Saygısı:* Kendilerine güvenmezler, bir şey yapabileceklerine ya da başarabileceklerine inanmazlar. Yetersizlik hissederler.
- *Kaçınma:* Yeni bir şey yapmaya cesaretleri yoktur.
- *İsyan:* Otoriteden hoşlanmazlar. Okulda da belirli kurallar olduğu için olumsuz tutum geliştirirler.

- *Mükemmeliyetçilik:* Kendilerine ulaşılması imkânsız hedefler koyarlar. Başarısızlık durumunda hedefleri mazeret olarak gösterirler.
- *Rekabetten Kaçış:* Bu öğrenciler arkadaşları ile rekabete girmek istemezler.

Öğrencilerde beklenmedik başarısızlık oluşması önlenebilir ya da oluşmuş ise ortadan kaldırılabilir. Bunun için ailelerin çocuklarını tanımaları, karakter özelliklerine uygun çevre ortamı oluşturmaları, yeteneklerini geliştirici aktiviteler sunmaları önemlidir. Okulda ise öğrencilerin motivasyonunu arttıran bir atmosfer; öğrencilere ve sıra dışı fikirlerine değer veren, donanımlı, gerçekçi hedefler koyan öğretmenlerin olması gereklidir. Bu temel koşullar sağlanırsa üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel kapasitelerine uygun başarı gösterme ihtimali artacaktır.

İki Kere Farklılık

Bazı üstün yetenekli öğrencilerde öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite ya da otizm-spektrum bozukluğu görülebilmektedir. Bu tip öğrenciler 'iki kere farklı' olarak adlandırılmaktadır. Bu öğrencilerin üstün olduğu yetenek alanlarını belirlemek zordur. Çünkü öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin yetenekli olduğu alanda kendini göstermesi için öğrenme güçlüğünün diğer alanı bastırmaması gereklidir. Aksi durumda yeteneğin farkına varılamayabilir. Somutlaştıracak olursak küresel ısınmayı ayrıntılarıyla tartıştığımız bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi halen heceleyerek okuyabiliyorsa çok büyük ihtimalle iki kere farklı öğrenci grubuna girmektedir. Sadece okul derslerini temel alarak bu öğrenci değerlendirilirse üstün yetenekli olduğu fark edilemeyebilir.

Tablo 11.1. İki Kere Farklı Özel Yeteneklilerin Paradoksal Karakter Özellikleri

Güçlü Yanlar	Zorluk
Üstün Espri Yeteneği	Yerli yersiz espriler
Özel alanda üstün yetenek (müzik gibi)	Temel yeteneklerden yoksunluk
Yetenekli olduğu alanda hiperaktivite	Başka alanlarda en ufak bir zorlukta geri çekilme
Üstün konuşma yeteneği	Okuma-yazma eksikliği

İki kere farklı öğrencilerin özel yeteneğini tanılamak için en sık başvurulan yollardan biri olan zekâ testleri ile de tanılanması güçtür. Örneğin disleksi sorunu yaşayan bir öğrenci zekâ testinin okuma bölümlerinde zorlanabilir. Bu nedenle gerçek zihinsel potansiyeli belirlenemeyebilir. Bu tip öğrencilerin özel gereksinimleri bilinirse ona uygun değerlendirme araçları kullanılabilir. Disleksi sorunu olan öğrenciye zekânın görsel olarak ölçülmesini sağlayan ölçekler kullanılabilir. Bu sayede özel gereksinim zihinsel kapasiteyi örtmemiş olur. Gözlem, rubrik, port-

folyo, öğretmen tavsiyesi, görüşme, durum çalışması gibi alternatif değerlendirme metotları da iki kere farklı öğrencilerin doğru tanılanabilmesi için kullanılabilecek yöntemlerdendir. Görme kaybı yaşayan öğrencilere uygulayıcının okuduğu sözel testler, işitme kaybı yaşayanlara ise görsel testler kullanılabilir. Ayrıca öğrenme, yaratıcılık, motivasyon, müzik, drama ya da iletişim becerilerini ölçen değerlendirme ölçekleri de bu öğrenciler için kullanılabilir.

İki kere farklı öğrencilerin eğitimlerinde aileleri çok önemlidir. Yetenekleri ve özel gereksinimleri aile tarafından küçük yaşlarda gözlemlenirse uygun eğitim atmosferi daha kolay oluşturulabilir. Okul çağında ise bu öğrenciler özel yetenek programlarına katılabilirler. Bu programlarda öğrencinin özel gereksiniminin göz önüne alınması ve bire bir daha çok zaman geçirilmesi gereklidir. Bu tip öğrencilere yönelik hazırlanan programların ana unsuru öğrencilerin benlik algısını güçlendirmek olmalıdır.

İki kere farklı öğrenciler ile beklenmedik başarısızlık yaşayan öğrenciler arasındaki farkları belirleyiniz. Üstün yetenekli bireylerde bu sorunlar nasıl aşılır, tartışınız.

Önemli Noktalar

- *Üstün zekâ etiketini olumlu veya olumsuz yapan, etiketin kendisi değil ona yüklenen anlam ve ondan olan beklentilerdir.*
- *Özel yetenekli çocuklara sahip ebeveynlerin, çocuklarının yetenek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları, aile içi alınan kararlarda demokratik aile ortamı prensiplerine göre hareket etmeleri aile içi sorunlarla baş etmelerinde etkili olmaktadır.*
- *Özel yeteneklilerin duygusal gelişimlerinde yaşanan durumlar genetik olabildiği gibi çevresel koşullar nedeniyle de oluşabilmektedir.*
- *Mükemmeliyetçilik, depresyon gibi duygusal durumlar uygun müdahaleler ile engellenebilir ya da giderilebilir.*
- *Özel yeteneklilerin motivasyon ve disiplin konularında uzmanlar tarafından desteklenmeleri akademik başarılarını olumlu yönde etkiler.*

Özet

Özel yetenekli çocuklar sosyal, duygusal ve akademik yaşamlarında diğer çocuklar gibi çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Hatta üstün yetenekli olmanın doğasından kaynaklı olarak bu çocuklar, benzer sorunları daha şiddetli yaşayabi-

lirler. Bu bölümde üstün zekâ etiketi ve bunun olumlu-olumsuz yansımaları, özel yetenekli çocukların karşılaştığı sosyal, duygusal ve akademik sorunlar ele alınmıştır.

Üstün zekâ etiketinin olumlu ve olumsuz yansımaları olabilmektedir. Etiketi olumlu veya olumsuz yapan çocuğun, ailenin ve çevrenin etikete yüklediği anlamlar ve ona karşı sergiledikleri tutumdur. Üstün zekâ etiketinin olası olumlu etkileri olarak özgüven artışı, olumlu benlik algısı, olumlu aile desteği, arkadaşları arasında popülarite, yetenekleri doğrultusunda eğitim olanakları, farklı ve zengin müfredat olanakları sayılabilir. Olası olumsuz etkiler olarak da gerçek dışı özgüven, mükemmeliyetçilik, başarısız olma kaygısı, kıskanılma, sosyal dışlanma, alay edilme, aşırı çevresel beklentiler ve gerçek dışı özgüvene bağlı başarısızlık sayılabilir. Eğer üstün zekâ etiketi alan bir çocuğa uygun eğitim imkanları sağlanır ve desteklenirse, etiketin olumlu etkileri gözlemlenecektir. Fakat çocuğa sadece üstün zekâ tanısı koyup, ona uygun eğitim imkanları sağlanmayıp ve de etikete paralel yüksek beklentiler içine girilirse, maalesef üstün zekâ etiketinin daha çok olumsuz etkileri gözlemlenecektir.

Özel yetenekli bireyler de toplum içinde özellikle akranları ile uyum sağlama konusunda sahip oldukları farklılıkların avantaj ve dezavantajlarını yaşamaktadırlar. Genel olarak özel yeteneklilerin yaşıtlarından farklı konularla ilgilenmeleri, sosyal ilişkilerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özel yetenekliler akran ilişkileri bağlamında en fazla yalnızlık ve dışlanma şeklinde problemler yaşamaktadırlar. Bu problemler ile baş edebilmeleri için müfredat dışı aktivitelere katılım, hobiler edinme, fiziksel aktivitelerde bulunma gibi öneriler sunulabilir. Bu tarz etkinlikler, özel yetenekli bireylerin özellikle benzer ilgilere sahip bireylerle tanışma ve paylaşımda bulunmalarına fırsat sunarak daha olumlu bir sosyal hayat yaşamalarına katkı sunacaktır.

Ailede üstün yetenekli bir çocuğun olması, anne babalar için ayrı bir kaygı, stres, sevinç veya mutluluk kaynağı olabilir. Özel yeteneğe sahip çocukların anne babaları çocuklarının yüksek IQ'sü ile gururlanırken, çocuklarının geleceğine yönelik nasıl bir planlama yapmaları gerektiği konusunda kaygılanmaktadırlar. Benzer şekilde ailede özel yetenekli bir çocuğun varlığı kardeşler arası ilişkileri de kimi zaman olumlu, kimi zaman ise olumsuz etkiyebilmektedir. Özel yetenekli çocuğun varlığının aile içi dinamikleri olumsuz etkilememesi için özellikle ebeveynlerin çocukları arasında adaletli bir tutum sergilemeleri önemlidir. Her çocuğun yeteneklerine göre ihtiyaçları olabileceği düşüncesi ve onları karşılamaya yönelik olumlu bir tutum aile dinamiklerini olumlu etkileyecektir.

Özel yetenekli bireyler duygusal açıdan akranlarından farklıdır. Bu farklar mükemmeliyetçilik, depresyon, eş zamanlı olmayan gelişim ve benlik algısı olarak ortaya çıkar. Bireyin düzeyinin çok üzerinde hedeflere odaklanmasına mükemmeliyetçilik denir. Bireyin çeşitli etmenler nedeniyle bunalım ve çöküntü yaşaması ise depresyondur. Özel yetenekli bireylerde zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimin farklı hızlarda olmasına ise eş zamanlı olmayan gelişim denmektedir. Benlik algısı ise bireyin kendini nasıl hissettiğidir. Özel yetenekli bireyler kendi düzeylerinde arkadaş edinemedikleri zaman sosyal benlik algıları düşebilir. Bu düşüş diğer alanlara da yansıyabilir.

Özel yetenekli bireylerin birden çok alanda üstün yetenek sergilemesi çoklu potansiyel olarak ifade edilir. Bireyde çoklu potansiyel olmasa bile motivasyon akademik gelişim için önemlidir. İsteklendirme ve güdüleme anlamlarına gelen motivasyon, özel yetenekli bireyin başarılarında ekili olmaktadır. Birçok özel yetenekli birey motivasyon ya da disiplin gibi karakter özelliklerinde eksiklik yaşadıklarından ötürü akademik alanda potansiyellerini gösterememektedir. Böyle bir durum beklenmedik başarısızlık yani bireyin potansiyeli ile performansı arasında büyük bir fark şeklinde de sonuçlanabilir. Yalnız iki kere farklılık ile beklenmedik başarısızlık ayırt edilmelidir. Beklenmedik başarısızlık yaşayan birey potansiyelini ortaya koyamaz iken iki kere farklı birey hem üstün yeteneği hem de bir yetersizliği bir arada yaşamaktadır.

Yararlanılan Kaynaklar

Becker, H. (1963). *The Outsiders; Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.

Chamrad, D. L., Robinson, N. M. & Janos, P. M. (1995). Consequences of having a gifted sibling: Myths and realities. *Gifted Child Quarterly, 39,* 135-145.

Clark, B. (1992). *Growing up gifted (4th ed.).* New York: Macmillan.

Colangelo, N., & Brower, P. (1987). Gifted youngsters and their siblings: Long-term impact of labeling on their academic and personal self-concepts. *Roeper Review, 10,* 101-103.

Cross, T.L.(1997). Psychological and social aspects of educating gifted students. *Peabody Journal of Education*. 72(3/4),180-200.

Çağlar, D. (2004). Üstün yetenekli çocukların özellikleri. *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (Haz. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili) İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Jenkins-Friedman, R.,& Murphy, D. L. (1988). The Mary Poppins effect: Relationships between gifted students self concept and adjustment. *Roeper Review, 11*, 26-30.

Kearney, K. (1992). Life in the asynchronous family. *Understanding Our Gifted, 4*(6), 8-12.

Keirouz, K. S. (1990). Concerns of parents of gifted children: A research review. *Gifted Child Quarterly, 34*(2), 56-62.

Neihart, M (1999). Impact of giftedness on psychological well-being. *Roeper Review,* 22(1), 123-127.

O'Connor, J. (2012). Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child. *Children & Society*, *26*(4), 293-303.

Öpengin, E., & Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, *2*(1), 37-59.

Robinson, N.M. (2002). Introduction. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M.

Moon (Eds.) *The Social and Emotional Development of Gifted Children*. Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.

Webb, J. T., Gore, J. L., & Amend, E. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press, Inc.

12. BÖLÜM

TÜRKİYE'DE ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ

Arş. Gör. Dr. Şule DEMİREL - Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ercan ÖPENGİN - Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Anahtar Kavramlar

Üstün zekâ, üstün yetenek, özel yetenek, Türkiye'de özel yetenekliler eğitimi

Amaçlar

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitimi alanında yapılan yasal ve resmi düzenlemeleri bilecek,
- Türk toplumundaki özel yetenek ve üstün zekâ konusundaki inanışları bilecek,
- Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitimine yönelik eğitim kurumlarını tanıyacaksınız.

İÇİNDEKİLER

Giriş

Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanında Yapılan Yasal ve Resmi Düzenlemeler

Türk Toplumunda Üstün Zekâ Algısı

Türkiye'de Özel Yeteneklilere Eğitim Veren Kurumlar

- Fen Liseleri
- Sosyal Bilimler Liseleri
- Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri
- Konservatuarlar
- Beyazıt Ford Otosan İlkokulu

- Okul Sonrası Programlar
- Bilim ve Sanat Merkezleri
- Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP)

Önemli Noktalar

Özet

Yararlanılan Kaynaklar

GİRİŞ

Özel yetenekli bireylerin eğitimi alanında var olan veya olması hedeflenen eğitsel her türlü faaliyet aslında belli bir bağlam içerisinde yer almaktadır. Hiçbir eğitsel faaliyet kendi kendine ortaya çıkmaz, değişmez, gelişmez veya yok olmaz. Tüm bunları etkileyen toplumsal değerler, inanışlar; bilimsel temeller; ulusal ve evrensel politikalar, yasal düzenlemeler vardır. Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki çalışmaları daha iyi değerlendirebilmek için, söz konusu bağlam hakkında fikir sahibi olmak yararlı olacaktır.

TÜRKİYE'DE ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ ALANINDA YAPILAN YASAL VE RESMİ DÜZENLEMELER

Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitimi hem cumhuriyet öncesi hem de cumhuriyet sonrası dönemde zaman zaman dikkat çekmiş, bu konuda önemli girişimlerde bulunulmuştur. Ancak özel yeteneklilerin eğitimi alanında Türkiye için sistematik bir politikanın varlığından söz etmek zordur. Cumhuriyet öncesi dönemde Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Enderun okul sistemi, her ne kadar özel yeteneklilerin eğitimi çerçevesine tam olarak yerleştirilemese de Türk toplumu tarihindeki seçkin eğitim uygulamalarına iyi bir örnektir. II. Murat tarafından kurulan fakat asıl gelişimini Fatih Sultan Mehmet zamanında gösterdiği bilinen Enderun, Hıristiyan ailelerden devşirilen çocukların Türk ailelerine verilmesi ve daha sonrasında hazırlık sarayına alınması ve burada başarı gösterenlerin Enderun-ı Hümayuna alınması sürecini kapsamaktadır (Akkutay,1984).

1923 yılında Cumhuriyet'in ilanından sonra ise ilk yasal girişim 1929 yılında özel yetenekli bireylerin uluslararası platformda başarılara imza atmaları için çıkartılmış olan 1416 sayılı "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun" olarak düşünülebilir. Bu kanun çerçevesinde Milli Eğitimi Bakanlığı tarafından seçilen lise ve yükseköğretim mezunları batıdaki ülkelerde eğitim görebilmişlerdir (Levent, 2011).

Özel yetenekli kişilerin eğitimi konusunda 1948 yılında 5245 sayılı İdil Biret-Suna Kan Yasası kabul edilmiş ve böylece özel yeteneklilerin eğitimi yasal olarak güvence altına alınmıştır (Ataman, 2004). Bu yasa ile İdil Biret ve Suna Kan'ın Paris Konservatuarında müzik eğitimi almaları mümkün olmuştur. 1956 yılında bu yasanın kapsamı genişletilmiş ve "6660 Sayılı Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun" yürürlüğe girmiştir (Enç, 1979). 1976 yılında bu yasa kapsamında devlet konservatuarında yoğun ve hızlı bir müzik eğitimine olanak sağlayan "özel statü" yönetmeliği yürürlüğe girmiştir. Bu statü ile kendi alanlarında konservatuarın yüksek bölümünü bitirerek yurtdışına giden öğrenciler olmuştur (Tunçdemir, 1996). Bu yasa özellikle resim, müzik ve öteki özel yetenek alanlarında küçük yaştan itibaren olağanüstü gelişim gösteren çocuklara uygulanmıştır. Aralarında Gülsin Onay, Verda Erman, Bedri Baykam, Ateş Pars, Fuat Kent ve Fazıl Say gibi sanatçıların bulunduğu 22 kişi, bu yasadan yararlanarak yetenekli oldukları alanlarda eğitim almak üzere yurtdışına gitmiştir. Bu yönetmelikten en son 1998 yılında piyanoda üstün yetenek gösteren 7 yaşındaki Emre Can Yavuz yararlanmıştır (Levent, 2011). Günümüzde ise 6660 sayılı yasa, ödenek yetersizliği nedeniyle pasif durumdadır.

1956 yılında geliştirilen 6660 sayılı yasayı takiben 1957 yılında 6972 sayılı "Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun" yürürlüğe girmiştir. Bu kanunun 22. maddesinde korunmaya muhtaç çocuklardan özel eğitime gereksinimi olanlar için Milli Eğitim Bakanlığı'nca gerekli önlemlerin alınması gerektiği ifade edilmiştir (Levent, 2011). Özel yetenek konusuna yasal düzenlemelerde Cumhuriyet tarihinin ilk yıllarından bugüne kısmen yer verilmiştir ancak birbirini takip eden, kapsamlı ve bütüncül bir yasaya rastlanmamaktadır.

Özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki yasaların yanı sıra özel yeteneklilerle ilişki farklı resmi düzenlemeler de vardır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, eğitim ve öğretime yönelik yasalar, kalkınma planları, Devlet Planlama Teşkilatı yıllık programları, hükümet programları ve Milli Eğitim Şuraları bu resmi ifadelerin kaynaklarıdır.

Anayasanın İlgili Maddesi: Anayasanın 42. Maddesi'nde; "... Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" ifadesi yer almaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumlarında özel yetenekli çocukların sahip oldukları öğrenme yetenekleri dikkate alınarak devlet tarafından özel araç-gereçler yoluyla eğitim materyalleri sağlanarak çocuklara özel eğitim desteği verilmelidir (TBMM, 1982).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu: 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 6. Maddesi'ne göre "Fertler, eğitimleri süresince ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek

yetiştirilirler." (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu kanun doğrultusunda özel yetenekli bireylerin ihtiyaç duydukları alanlarda destek hizmet almalarını sağlamak amacıyla çeşitli öğretim programlarıyla karşılaştırmak gerekmektedir.

İlköğretim Kurumlan Yönetmeliği: İlköğretim Kurumlan Yönetmeliği'nin 117. maddesinde Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Üst Kurulu'nun görevleri arasında özel yetenekli öğrencilere sunulacak imkânlardan bahsedilmektedir. Bu görevler arasında; "Özel yeteneği saptanan öğrencilerin bu alanlarla ilgili destek eğitimi almaları için gerekli önlemleri almak, yeni imkânlar sunmak için Bilim ve Sanat Merkezleri, Halk Eğitim Merkezleri, Özel Öğretim Kurumlan, Devlet Tiyatroları, İl Kültür Müdürlüğü, Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, İlçe İzcilik Kurulu, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi gibi kuruluşlar ile işbirliği yaparak kendilerini geliştirmelerine imkân sağlamak" (MEB, 2003) bulunmaktadır.

Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi: Bu yönerge, özel yetenekli öğrencilerin eğitim-öğretim amacına yönelik açılan bilim ve sanat merkezlerinin kuruluş, usul ve esaslarını kapsar. Amacı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak üzere öğrenci seçimi, kayıt kabul, eğitim-öğretim, yönetici ve öğretmen seçimi ile yetiştirilmesi ve açılan bilim ve sanat merkezlerinin kuruluş ve işleyişine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir (MEB,2007).

Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı: 2013-2017 yılları arasındaki süreyi kapsayan bu planlamada uygulamanın gerekçesi, misyonu, vizyonu, ilkeleri, amaçları, özel yetenekli bireylere ilişkin eğitim modelleri yer almaktadır. Ayrıca Türkiye'de özel yetenekli bireylere yönelik örgün ve yaygın tek tip uygulamalar yerine bilgi ve deneyim paylaşımını temel alan, bireyin ilgi, yetenek ve potansiyeline göre farklılaştırılmış, hızlandırılmış, zenginleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş çoklu modeller önerilmektedir. Söz konusu modeller farklı yaş gruplarının eğitimine yöneliktir. Modellerin uygulama içeriğini aile eğitimi, mentörlük, yetenek atölyeleri, uzaktan eğitim gibi uygulamalar oluşturmaktadır. Bu planlamadan hareketle Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nun 25. toplantısında Üstün Yetenekli Bireyler Stratejisi'nin izlenmesine karar verilmiş ve üstün yetenek alanı Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'nun (TÜBİTAK) öncelikli alanları arasında yerini bulmuştur (Tübitak, 2013).

Türkiye'de hem Cumhuriyet öncesinde hem de Cumhuriyet sonrasında özel yetenek alanında pek çok resmi girişim olmuş; bazıları yarıda kalmış, bazıları son bulmuş, bazıları ise devam etmeye çalışmaktadır. Hali hazırda gerçekleşen uygu-

lamalar dikkate alındığında, bu alanda Türkiye'nin henüz yeterli olmadığı söylenebilir. Ayrıca özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin pek çok yasal dayanak özel eğitim çatısı altından dolaylı olarak alındığı söylenebilir.

1948 yılında 5245 sayılı İdil Biret-Suna Kan Yasası ile özel yeteneklilerin eğitimi yasal olarak güvence altına alınmıştır.

2013-2017 Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı'nda özel yetenek alanı öncelikli alanlar içerisine alınmıştır.

Türkiye'de özel yetenek alanındaki yasal dayanakların yeterliliğini düşünüp, tartışınız.

Türkiye'de özel yetenek alanındaki güncel düzenlemeler hakkında detaylı bilgi edinmek için http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf adresine bakınız.

TÜRK TOPLUMUNDA ÜSTÜN ZEKÂ ALGISI

Bir toplumun destanları, hikâyeleri, bunlarda yer alan kahramanları, kültürel değerlerinin kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli rol oynayan araçlar olup; o toplumun değer verdiği özellikler hakkında da birer kaynak oluşturur. Türk toplumunda bu bağlamda Keloğlan ve Nasreddin Hoca önemli figürlerdir (Sak, 2007). Keloğlan fiziksel olarak zayıf olmasına karşın karşısına çıkan büyük sorunları pratik zekâsıyla çözebilen kurnaz bir tiplemedir. Nasreddin hoca yine gündelik sorunlara akılcı çözümler üreten hazır cevap bir karakterdir. Buradan hareketle toplumun nazarında gündelik hayatta karşılaşılan problemlere pratik ve akılcı çözümler üreten bireylerin üstün zekâlı olarak değerlendirildikleri düşünülebilir.

Türk toplumunda üstün zekâlı algısını en iyi karşılayan kavramlardan birinin liderlik olduğu söylenebilir. Güçlü bir devlet geleneğine sahip olan Türklerde, geçmişten günümüze kadar topluma ve devlete liderlik yapan kişiler büyük bir saygı ve değer görmüşlerdir. Bu durum yazılı ve sözlü halk destanlarına yansıdığı gibi güncel araştırmalarda da görülmektedir. Türk halk hikâyeleri arasında önemli bir yere sahip olan ve 15 ile 16. Yüzyıllarda yazıya geçirilen Dede Korkut hikâyelerinde çok yetenekli ve olağanüstü becerileri olan halk kahramanlarının

verdiği mücadeleler anlatılır. Günümüzde de liderlik toplumun üstün zekâlı algısında önemli bir özellik olarak görülmektedir. Demirel (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, üstün zekâlı kimdir sorusuna karşılık en fazla "*bir ülkenin bağımsızlık savaşına liderlik eden kişi*" cevabı verilmiştir. Burada toplumun lider olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu olan Mustafa Kemal Atatürk'ü düşünerek cevap verdikleri söylenebilir. Ayrıca ülkede birçok önemli yapıya genel olarak Atatürk ve diğer devlet adamlarının, padişahların isminin verilmesi de toplumda liderliğe verilen önemi göstermektedir.

Türk toplumunda bireylerin üstün yeteneğe verdiği değer yetenek hiyerarşisi kuramları ile de örtüşmektedir (Demirel, 2008). Örneğin Tannenbaum'un kuramına göre (1986) yetenekler topluma yarar sağlamasına ve toplumdaki enderliklerine göre değer kazanırlar. Eğer bir yetenek türüne toplum yaşamsal derecede ihtiyaç duyuyor ve bu yetenek türü toplumda çok az görülüyorsa toplumsal değeri de o derecede fazla olacaktır. Bu noktadan bakıldığında ampulü icat eden kişi deha bir ressamdan her zaman daha fazla toplumsal saygı ve değer görecektir.

Türk toplumunda üstün zekâlılara ilişkin algıları inceleyen bir çalışma da doğmalar üzerine gerçekleştirilmiştir (Sak, 2011a). Yapılan çalışma sonucunda Türk toplumunda üstün zekâya ilişkin yaygın yanlış inanç ve doğmaların olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada katılımcılara üstün zekâ ile ilgili doğmaları ve yanlış inançları içeren 12 ifade verilmiş, bunlara katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Araştırmaya göre katılımcıların % 75'e yakını üstün zekânın Allah vergisi olduğunu düşünürken, %83'ü *yetenekli bir müzisyenin aynı zamanda zeki olmasına gerek olmadığını*, % 60'ı üstün zekâlıların psikolojik problemleri*nin olduğunu* ve % 52'si *insanların birden çok zekâ türüne sahip olabileceğine* inanmaktadır. Bu sonuçlar Türk toplumunun üstün zekâya ilişkin algılarında dinin ve çağdaş eğitimin etkilerini göstermektedir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da Şahin ve Düzen (1992), üstün zekâlıların mantıksal düşünen, çabuk anlayan ve meraklı öğrenciler olarak görüldüklerini belirlemiştir. Yapılan bu çalışmalardan hareketle Türk toplumunun üstün zekâlılığı ve yetenekli olmayı farklı gördüğü, sorunlara pratik çözüm üreten kişileri ve özellikle topluma liderlik edenleri üstün yetenekli olarak gördükleri söylenebilir.

TÜRKİYE'DE ÖZEL YETENEKLİLERE EĞİTİM VEREN KURUMLAR

Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitiminde kurum düzeyinde imkânlar geliştirme çabaları 1960'lı yıllara kadar gitmektedir. Türdeş sınıf denemesi şeklinde başlatılan ve bir süre sonra durdurulan bu çalışmalar maalesef kısa sürmüştür. 1990'lı yıllardan itibaren ise tekrar özel yeteneklilere yönelik eğitim kurumları açılmaya

başlanmıştır. Günümüzde özel yeteneklilere yönelik eğitim veren kurumları, okul ve okul sonrası programlar olarak ikiye ayırabiliriz. Okullar genel olarak lise düzeyinde eğitim fırsatları sunan devlet okulları ve özel okullardır. Okul sonrası programlar ise Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ve çeşitli üniversiteler bünyesinde yürütülen programlardır.

Fen Liseleri

Matematik ve fen bilimleri dallarında üstün yetenekli öğrencileri yetiştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 1962 yılında alt yapı çalışmalarına başlamıştır. 1964 yılında ilk fen lisesi eğitim öğretime hazır hale getirilmiş ve 1982'ye kadar tek fen lisesi olarak eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmüştür. Daha sonra Türkiye'nin farklı il ve ilçelerinde de fen liseleri açılmıştır. Özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları kapsamında olan Fen liselerinin sayısı 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 310'u resmi, 552'si özel olmak üzere toplamda 862'ye ulaşmıştır (MEB, 2019). Her bir şubeye alınacak öğrenci sayısı 30 olan Fen liselerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında toplamda 164085 öğrenci eğitim almaktadır (MEB, 2019).

Fen liseleri, fen ve matematik alanlarında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla öğrencilere fen ve matematik alanları ağırlıklı eğitim olanağı sunan fen liseleri geçmişte üç yıllık bir eğitim sürecini kapsarken günümüzde 12 yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte dört yıllık bir eğitim sürecini içermektedir. Dokuzuncu ve onuncu sınıflarda haftalık alınması gereken ders saati 40, on birinci ve on ikinci sınıflarda ise 35'dir. Fen liseleri de dâhil olmak üzere Türkiye genelindeki tüm liselerde öğretim programı saat ve içerik açısından farklılık göstermemektedir. Fen liseleri ile diğer liseler arasındaki farklılık, seçmeli derslerin ileri sayısal dersleri içermesi ve fen ya da matematik alanında bitirme projesinin olmasıdır. Ayrıca geçmişte her öğrencinin bir yılda alacağı derslerin en az %50'si fen ve matematik iken günümüzde bu oran %37'lere kadar düşmüştür. Geçmişte üniversite giriş sınavında okul başarısının getirdiği bir ek puan söz konusu iken günümüzde okul başarı puanı yerine bireysel başarı göz önünde bulundurulmaktadır. Bu durumda okul başarısı yüksek olan fen liselerinin üniversitelere yerleşmede doğrudan bir katkısı bulunmamaktadır. Bu oranlar ve müfredat içeriğinin yapısı fen ve matematik alanındaki yetenekli öğrenciler için tasarlanmış fen liselerinin amacından kısmen uzaklaşmasına neden olabilmektedir.

Fen liseleri öğrencilerini 1970'e kadar iki aşamalı bir seçimle almaktaydı. İlk aşamada ortaokulu başarı ile bitiren öğrencilere "genel başarı ve genel yetenek test-

leri" uygulanmakta, ikinci aşamada ise ilk aşamada ilk %10 ya da %15'de yer alan öğrencilere "fen bilimleri yetenek testi" uygulanmaktaydı. İkinci aşamaya katılan 1500-2000 kişi arasından 100 öğrenci fen liselerine seçilmekteydi. Daha sonra geniş aday tabanını daraltmak için "Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinden 10 üzerinden en az 7 ortalama puan alma" şartı eklenmiştir (Enç, 1979). 1971'den sonra ise Ortaokul son sınıf öğrencisi olma, 15 yaşından büyük olmama ve ortaokul ikinci sınıfta Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinden sınıf geçme notunun 5'ten, bu derslerin üçünün not ortalamasının da 7'den aşağı olmaması" şartları ön koşul olarak kabul edilmiştir. Günümüzde ise 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler 6 dersten (Türkçe, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi, fen ve teknoloji, inkılap tarihi ve Atatürkçülük ve yabancı dil) çoktan seçmeli sorulardan oluşan merkezi test uygulamaları ve 6-7-8. sınıf yılsonu başarı puanları ortalamalarına göre fen liselerine yerleştirilmektedir (MEB, 2014). Tanılamada bu denli değişimin olmasının en temel nedeni, devlet yönetiminin her değiştiği dönemde eğitim sisteminin de değişmesi ve bu alanın hala bir sisteme oturtulamayışıdır. Günümüz fen liselerinin tanılama sistemini göz önünde bulundurduğumuzda, tanılamanın programın içeriği ve ayrıca dünya genelinde kabul görmüş çağdaş üstün zekâ kuramları ile örtüşmediği söylenebilir. Ancak MEB'in kabul ettiği üstün zekâ tanımında yer alan "özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performanslı olma" bileşenini karşıladığı kabul edilebilir.

Fen liseleri ilk kurulduklarında öğretmen seçme kriterleri şu şekildeydi: üniversite ve yüksekokulların ilgili bölümlerinden mezun olmak, en az üç yıllık başarılı öğretmenlik yapmış (çalıştıkları okulların müdür ve müfettiş kanaatlerine göre) ve 40 yaşını geçmemiş olmak. Günümüzde ise fen liselerine atanan öğretmenler, en az üç yıl öğretmenlik yapmış olmak şartıyla yönetmelik doğrultusunda mevcut öğretmenler arasından yapılan sınavla seçilmektedir (MEB, 2014). Günümüzde öğretmen eğitiminde de farklılıklara gidilmiştir. Kuruldukları yıllarda öğretmenler bir eğitim sürecinden geçmekteydi ancak sonraki yıllarda seçilen öğretmenler belirli bir eğitim almamaktadır.

Fen liseleri özel yeteneklilerin eğitimi alanında etkili birer eğitim kurumu olarak kabul edilebilir.

Sosyal Bilimler Liseleri

21. yüzyılda sosyal bilimler alanının önemi, bu alanda yetişen bilim insanlarının küresel olaylardaki rolünün etkisiyle daha da iyi anlaşılmıştır. Fen bilimleri alanındaki ihtiyacın karşılanması amacıyla kurulan fen liselerine paralel olarak sosyal

bilimler alanındaki ihtiyacın karşılanması amacıyla da bu liselerin kurulması gündeme gelmiştir. Sosyal bilimler liseleri edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında ilgi ve yetenekleri üst düzeyde olan öğrencileri yükseköğretime hazırlar ve ihtiyaç duyulan üstün nitelikli bilim insanlarının yetiştirilmesine kaynaklık eder. Buna yönelik ilk adım 2003 yılında İstanbul'da atılarak ilk sosyal bilimler lisesi açılmıştır. Özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları kapsamında olan sosyal bilimler liselerinin sayısı 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ikisi özel olmak üzere toplamda 93'e, öğrenci sayısı ise Türkiye genelinde toplamda 38853'e ulaşmıştır (MEB, 2019).

Öğretim süresi 1 yılı hazırlık olmak üzere 5 yıldır. Sosyal bilimler liselerinde, Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik derslerine ağırlık verilmekte ve Türkçe-matematik ve sosyal bilimler olmak üzere iki alan bulunmaktadır. Fiziksel donanım açısından birçok imkânın bulunmasının yanında en az iki yabancı dil öğretilmesi amaçlanmıştır. Hazırlık düzeyinde haftalık alınması gereken ders saati 34, dokuzuncu ve on ikinci sınıflar arasında ise haftalık alınması gereken ders saati 40'dır. Sosyal bilimler liselerinde hazırlık olması bu okulu diğer liselerden ayırmaktadır. Ayrıca, diğer liselerde seçmeli olan sosyoloji, psikoloji, mantık gibi sosyal ağırlıklı dersler, bu liselerde zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Müfredat içeriği açısından farklı olan bir diğer konu ise seçmeli derslerde yabancı diller ve edebiyatının var olmasıdır. Sosyal bilimler liselerinin amacı göz önünde bulundurulduğunda müfredat içeriğinin amaca hizmet ettiği söylenebilir. Diğer bir taraftan bu liselerin de fen liseleri gibi üniversiteye girişte puan olarak herhangi bir katkısının olmayışı sitemin boşluklarından biridir.

Sosyal bilimler liselerine girişte uygulanan süreç fen liseleriyle aynıdır. Merkezi sınav sistemi ile yapılan değerlendirmeyle öğrenciler tercih ve puan sırasına göre bu okullara yerleştirilirler. Bu liselere bir diğer başvuru ön koşulu, altıncı ve yedinci sınıflarda Türkçe matematik ve fen bilgisi derslerinin her birinin yılsonu notunun en az "orta" ve bu derslerin yılsonu notlarının ağırlıklı ortalamalarının en az "4" olması gerekmektedir. Okulların kontenjan sayıları ise okulun yönetimi tarafından belirlenmektedir.

Sosyal Bilimler Liselerine atanacak öğretmenler, yönetmelik doğrultusunda mevcut öğretmenler arasından yapılan sınavla seçilmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu'nun bu liselere atanacak öğretmenlere yönelik kararlarına göre, alanında en az 3 yıl öğretmenlik yapmış olmak, bakanlık kadrolarında öğretmen olarak ya da diğer hizmet sınıflarında görev yapıyor olmak ve genel kültür ve alan sınavlarından yeterli puanları almış olmak gerekmektedir (MEB, 2014).

Türk toplumu sosyal bilimler ve sanat alanından ziyade, fen bilimlerine daha çok değer vermektedir. Buna rağmen devletin sosyal bilimler alanında açtığı bu

okullar ve gelişimine verdiği değer önemli bir çabadır. Farklı alanlarda yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için atılmış önemli bir adımdır.

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri

Ülkemizde ilk güzel sanatlar lisesi 1989-1990 eğitim yılında açılmıştır. Spor liseleri ise 2012 yılında kurulmuş ve bu iki okul türü birleştirilerek «Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri (GSSL)» adını almıştır. 2013 yılında ise bunların iki farklı disiplin olduğuna karar verilerek ayrılmışlardır. Güzel sanatlar liselerinin 2018-2019 eğitim yılı itibari ile ülke geneli sayısı 88'e, öğrenci sayısı ise 16131'e ulaşmıştır (MEB, 2019). Buna karşın spor lisesi sayısı 77'ye ulaşmıştır. Bu okullarda okuyan toplam öğrenci sayısı ise 16973 öğrencidir (MEB, 2019). GSSL'nin kurulma amacı güzel sanatlar ve spor eğitimi ile ilgili temel beceri kazanmalarına yönelik eğitim fırsatları sunmak, alanında başarılı bireyler yetiştirmek ve müzik, resim ve spor alanında zenginleştirilmiş bir alan eğitimi vererek yükseköğretime alt yapı hazırlamaktır.

Söz konusu liselerde, Milli eğitim Bakanlığınca uygun görülen ders çizelgeleri ve öğretim programları 4 yıl süresince uygulanmaktadır. GSSL'de haftalık ders saati 40'dır. Öğretim programında genel kültür-genel yetenek alanlarının ders saatleri azaltılarak yerine alanla ilgili dersler eklenmiştir. Ancak yine de alan dersleri saat ve nitelik açısından yetersiz kalmaktadır. Özellikle seçmeli dersler açısından diğer liselerden bir farklılık göstermemektedir.

Ortaokulların sekizinci sınıfını bitiren öğrenciler öğrenim belgesi ve dilekçe ile birlikte, yetenek sınavına girmek istediği alanda herhangi bir güzel sanatlar ve spor lisesi müdürlüğüne başvuruda bulunabilmektedirler. Okul ortalama ve yılsonu sınavlarından alınan puanlar ile birlikte özel yetenek sınavlarının değerlendirilmesi sonucunda öğrenci yerleştirmeleri yapılmaktadır. GSSL tanılama sisteminin en büyük sorunu yeteri kadar öğrencinin başvuru yapmamasıdır. Bu durum öğrencilerde "okullara başvuran herkesin kabul alacağı" algısı oluşturmaktadır. Ayrıca yetenek sınavlarının genel merkez sınavlarından sonra yapılması da bu okulları sınavlarda başarısız olan öğrencilere hitap eder konuma düşürmekte ve eğitim niteliğini azaltmaktadır.

GSSL'ne atanacak öğretmenler, yönetmelik doğrultusunda mevcut öğretmenler arasından yapılan sınavla seçilmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu'nun bu liselere atanacak öğretmenlere yönelik kararlarına göre, alanında en az 3 yıl öğretmenlik yapmış olmak, bakanlık kadrolarında öğretmen olarak ya da diğer hizmet sınıflarında görev yapıyor olmak ve genel kültür ve alan sınavlarından yeterli puanları almış olmak gerekmektedir (MEB, 2014).

Konservatuvarlar

Türkiye'de ilk konservatuvar 1914 yılında Darülbedayi adıyla kurulmuştur. Bu kurum Türk ve Batı müziği öğretmenleri yetiştirilmesi amacıyla 1917'de kurulan Dârülelhan'ın temelini oluşturmaktadır. Kurum 1927'den itibaren İstanbul Belediye Konservatuvarı adını almış ve eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür. 1986 yılında ise İstanbul Üniversitesi bünyesine katılmıştır. Türkiye'de 2016 yılı itibari ile 36 tane devlet konservatuarı bulunmakta ve tamamı üniversite bünyesinde faaliyet göstermektedir. Bu kurumlar Yükseköğretim Kurulu'na bağlıdır. Konservatuarların bazılarında ilköğretim, lise, lisans ve lisansüstü eğitimler verilmektedir. İlköğretim düzeyi "Müzik ve Bale Ortaokulu", lise düzeyi ise "Müzik ve Sahne Sanatları Lisesi" olarak isimlendirilmektedir. Bu iki okulun amacı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen ilköğretimin ve ortaöğretimin amaçlarının gerçekleştirilmesinin yanında müzik ve sahne sanatları alanlarında özel yeteneği olan öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini ve yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini sağlamaktır (MEB, 2014).

Müzik ve Bale Ortaokulu ve Müzik ve Sahne Sanatları Lisesinde güzel sanatlar alanlarında özel yetenekleri belirlenen öğrencileri yetiştirmek amacıyla müzik bölümünde 4'er yıl, bale ya da sahne sanatları bölümünde ise 3'er yıl eğitim verilmektedir. Ortaokul ve lise bölümünde haftalık 37 saatlik bir ders programı uygulanmaktadır. Müzik bölümü yaylı çalgılar, üflemeli ve vurmalı çalgılar, piyano ana sanat dallarından; sahne sanatları bölümü ise bale ana sanat dalı ve bu dala bağlı bale dansçılığı sanat dalından oluşmaktadır. Bu okulların müfredatları zorunlu genel kültür dersleri, zorunlu alan dersleri ve seçmeli alan derslerini kapsamaktadır. Zorunlu genel kültür dersleri genel lise ve ortaokul programında yer alan matematik, fen bilimleri, Türkçe gibi derslerden; zorunlu alan dersleri çalgı, solfej-dikte-teori gibi derslerden; seçmeli alan dersleri ise koro, piyano gibi derslerden oluşmaktadır (MEB, 2014).

Konservatuvar kurulu ile yönetim kurulu konservatuvara alınacak öğrenci sayısını ve kabul şartlarını belirler. Öğrencilerin konservatuvara kabul edilebilmeleri için kayıt-kabul şartlarını taşımalarının yanı sıra konservatuvar yönetim kurulunun belirlediği ve sınav komisyonunun düzenlediği sınavlarda başarılı olmaları gerekmektedir. Ortaokul düzeyindeki tanılama aşamasında hem performans hem de alana göre fiziksel yatkınlık dikkate alınmaktadır. Performans aşamasında müzik kulağı değerlendirilmektedir. Fiziksel yatkınlıkta ise örneğin keman sanat dalına öğrenci alımında el ve parmaklarda herhangi bir fiziksel kusurun bulunmaması şartı aranır. Lise düzeyindeki tanılama, baraj ve kesin kabul olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Baraj sınavında belirli bir puanın altında kalan öğrenci-

ler kesin kabul sınavına girememektedir. Öğrenciler barajı geçmeleri durumunda kesin kabul aşamasında bir eseri seslendirmektedirler. Eğer devlet konservatuvarı ortaokullarını tamamlayan öğrenciler bu okula başvuruda bulunursa, baraj sınavından muaf tutularak doğrudan kesin kabul sınavına alınmaktadırlar (MEB, 2014).

Müzik ve Bale Ortaokulunda ve Müzik ve Sahne Sanatları Lisesine sınıf öğretmenleri branşlarına göre, alan öğretmenleri ise Yükseköğretim Personel Kanunu hükümleri esas alınarak ilgili alan, bölüm ve dal eğitimini konservatuvarlarda almış olmalarına göre görevlendirilmektedir. İhtiyaç durumunda da sınıf öğretmenlerine ve alan öğretmenlerine hizmet içi eğitimler uygulanmaktadır.

Konservatuar öğrencilerinin üniversiteye yerleşme aşamasında çeşitli avantajları bulunmaktadır. Örneğin, liseyi başarıyla bitiren öğrenciler mezun oldukları okula bağlı üniversitenin ilgili lisans bölümüne doğrudan geçiş yapabilmektedirler. Ayrıca okulların alana özgü zengin müfredat içeriğine sahip olması, nitelikli öğrencilerin yetişmesine katkı sağlamaktadır. Diğer taraftan, Türk toplumunda bu liselere verilen değer sayısal alanlara kıyasla daha az olduğundan öğrenci sıkıntısı çekmekte ve bu öğrencilere yeteri kadar iş istihdamı yaratılmamaktadır.

Beyazıt Ford Otosan İlkokulu

Beyazıt Ford Otosan İlkokulu 2002 yılına kadar ilköğretim öğrencilerine ders verirken, bu tarihten sonra Milli Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi (HAYEF) arasında imzalanan protokolle aynı sınıfta hem üstün zekâlı öğrencilere hem de normal zekâ seviyesindeki öğrencilere eğitim veren devlet okuluna dönüşmüştür. Sınıfların yarısı üstün zekâlı, diğer yarısı ise normal düzeydeki öğrencilerden oluşmaktadır. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Ana Bilim Dalı ile birlikte yürütülen karma sınıf uygulaması 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığının kararı ile durdurulmuştur. Okul, öğrencilere eğitim olanağı sağlamanın yanı sıra, HAYEF'te öğrenim gören lisans ve yüksek lisans öğrencilerine de üstün yetenekli çocukları tanımalarına olanak sağlayan bir uygulama alanı yaratmıştır. Programın kuruluş amacı ise üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal gereksinimlerini normal yaşıtlarından soyutlanmadan karşılamaktır. Türkiye'de bu nitelikteki karma eğitimin uygulandığı tek örnektir.

Okulun ders içeriği Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programı temel alınarak oluşturulmuş aynı zamanda protokol gereğince hızlandırma ve zenginleştirme faaliyetlerine de yer verilmiştir. Bu eğitim programının teorik ve uygulama çerçevesi İstanbul Üniversitesi'nin Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanları tarafından

yürütülmüştür. Matematik ve fen bilgisi dersleri gibi öğrenme hızının farklılaştığı derslerde, üstün yetenekli öğrenciler günün bir bölümünde akranlarından ayrı bir sınıfta destek eğitimi almışlardır (Davaslıgil, 2004). Ayrıca normal müfredat programı hem normal hem de üstün yetenekli öğrenciler için gerektiğinde zenginleştirilmekte, derinleştirilmekte ve özellikle de derslerin işlenişinde yöntem açısından farklılıklara gidilmekte idi.

Okulun 1. sınıf düzeyine her yıl 24 normal ve 24 üstün yetenekli olmak üzere toplam 48 öğrenci alınmıştır. Her sınıf 12 normal ve 12 üstün yetenekli öğrenciden oluşmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması 3 aşamalı bir süreçten oluşmaktadır. Öğrenciler birinci aşamada Rehberlik Araştırma Merkezine bireysel başvuruda bulunmakta, ikinci aşamada bu öğrenciler grup testine katılmakta, son aşamada ise grup testinde ilk 96'ya giren öğrenciler WISC-R bireysel performans testine tabi tutulmaktadır. Puanların eşit olması durumunda ise takvim yaşı küçük olan öğrenci programa kabul edilmektedir.

Okulun öğretmen ihtiyacı Bilim Sanat Merkezlerine atanan öğretmen ölçütleri doğrultusunda yapılmıştır (MEB, 2014). Ayrıca protokol gereği üstün yetenekli öğrencilerin sınıflarına giren öğretmenler, İstanbul Üniversitesi öğretim elemanlarınca üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine hazırlıklı hale getirilmiştir. Özellikle öğretmenler belli aralıklarla düzenlenen eğitim seminerlerine katılmışlardır.

Okul Sonrası Programlar

Okul sonrası programlar, Bilim Sanat Merkezleri ile üniversiteler bünyesinde sunulan programları kapsamaktadır. Üniversiteler özel yetenekliler alanında kurdukları uygulama ve araştırma merkezleri ile bu alana hem bilimsel çalışma hem de program olarak katkı sunmaktadırlar. Türkiye'de birçok üniversite bu tarz merkez açmaya başlamıştır. Fakat bunların çok azında eğitim faaliyeti yürütülmektedir. Üniversiteler bünyesinde açılan merkezlerden en faal ve bilineni Anadolu Üniversitesi bünyesinde faaliyet yürüten Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezidir (ÜYEP).

Bilim ve Sanat Merkezleri: Türkiye'de 1980'li yıllarda üstün yeteneklilerin eğitimi sorunu gündeme gelmiştir. Bu soruna çözüm modeli olarak 1992 yılında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Şubesine bağlı olarak Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) kurulmuştur. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencileri normal eğitim programlarından arta kalan zamanlarda eğiterek potansiyellerini geliştirmek amacıyla geliştirilen BİLSEM modelinin ilk pilot uygulaması 1995-1996

eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Hâlihazırda Bilim ve Sanat Merkezleri, Türkiye genelinde 81 ilde 160 merkezde hizmet vermektedir (MEB, 2019). Bu kurumlara toplamda 41257 öğrenci kayıtlı bulunmaktadır (MEB, 2019)..

BİLSEM'lerde öğrenciler yetenek alanlarına- resim, müzik ve genel zihinsel yetenek- göre gruplara ayrılmakta ve örgün eğitimleri dışında kimi merkezlerde hafta içi kimi merkezlerde ise hafta sonları eğitim görmektedirler. BİLSEM eğitim modelinde öğrencilerin seçtikleri projeler, bu projelere ürettikleri çözümler ve uygulamalar temel alınır. Uygulanan eğitim-öğretim programları öğrenci merkezli, disiplinler arası ve modüler yapıda hazırlanmaktadır. BİLSEM'lerde eğitimin ilk aşamasında öğrenciler okullardaki ders programları ve hazırbulunuşluk seviyelerine göre gruplara ayrılmaktadır. Sonrasında uyum alt programı, destek eğitim alt programı (iletişim becerileri, bilimsel çalışma yöntemleri, bilgisayar, yabancı dil, problem çözme teknikleri, grupla çalışma teknikleri, öğrenme yöntemleri, sosyal etkinlikler ve araştırma teknikleri), bireysel yetenekleri fark ettirme alt programı, özel yetenekleri geliştirme alt programı ve proje üretimi alt programlarında sırasıyla eğitim verilmektedir. Uygulanan bu programların süreleri merkezler tarafından belirlenmekte ve program sürecinin içinde ve sonunda öğretmen değerlendirmeleri yapılmaktadır. Bu program sürecindeki asıl amaç bağımsız proje çalışmaları gerçekleştirmektir (Baykoç Dönmez, 2004).

BİLSEM'lerin öğretim programı modeli incelendiğinde genel bir çerçevenin olmadığı göze çarpmaktadır. Bu durumunda program BİLSEM'in bulunduğu bölgeye göre farklılaştırılıp zenginleştirilebilir. Ancak bu öğretim programının içeriği, uygulanan alt programların süresi ve genel çerçevesi tamamıyla öğretmenin inanç ve deneyimlerine bırakılmıştır (Sak, 2013). Bu durum ise çeşitli bölgelerdeki BİLSEM'leri öğretim niteliği açısından farklılaştırmaktadır.

BİLSEM'lere öğrenci alımı üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama, öğretmenlerin MEB tarafından hazırlanan gözlem formları aracılığıyla öğrencileri aday göstermesi ile başlamaktadır. İkinci aşamada aday gösterilen öğrenciler bakanlık tarafından hazırlanan grup tarama testine alınmaktadır. Öğrenciler zihinsel yetenek, resim ve müzik olmak üzere 3 alanın birisinde veya ikisinde aday olarak gösterilebilmektedir. Bu durumda öğrencilerin grup tarama testinde yetenekli oldukları düşünülen alanlardaki soruları yanıtlamaları gerekmektedir. Üçüncü aşamada grup tarama sınav sonuçları açıklandıktan sonra sınav performansları dikkate alınarak öğrenciler yetenek alanlarına (resim, müzik, genel zihinsel yetenek) göre bireysel değerlendirmeye alınmaktadır. Bu aşamada başarılı olan öğrenciler bakanlık tarafından belirlenen kontenjanlara göre BİLSEM'lere yerleştirilmektedirler (MEB, 2015b).

BİLSEM'de derse girecek öğretmenlerin seçiminde, en az üç yıl öğretmenlik yapma ön koşulu aranmaktadır. Başvuranlar arasında çeşitli kriterlere göre sıralama yapılmaktadır. Daha sonra başvuranlar arasından puan sırasına göre belirli sayıda aday bölgelerde kurulan Bölge Sözlü Komisyonları tarafından sözlü sınava alınmaktadırlar. Yapılan değerlendirme sonucunda öğretmenler atanmaktadır (MEB,2015a).

BİLSEM değerlendirme sürecinde öğrencilerin eğitimleri kapsamında not alma, sınıf geçme gibi amaçlar yerine öğrencilerden istenilen niteliklere uygun projeler gerçekleştirmeleri beklenilmektedir.

BİLSEM'lere devamda genel olarak bir zorunluluk yoktur. BİLSEM'lere devam etmenin lise ve üniversiteye girişte doğrudan bir karşılığının olmaması programdaki devamsızlıkları artırmakta ve öğrencinin başladığı eğitimi tamamlamamasına sebep olmaktadır. BİLSEM'in kuruluş amacında okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere eğitim vermek yer alırken, uygulamada anaokulu öğrencilerine eğitim sunulmamaktadır. Ayrıca BİLSEM binalarının öğrencilerin bulundukları bölgeye uzaklıkları ve fiziksel donanımsızlıkları öğrencilerin eğitimlerini olumsuz etkilemektedir.

Bilim ve Sanat Merkezleri'nin güçlü ve zayıf yönlerini düşünüp, tartışınız.

Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP): Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP), üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik olarak 2007 yılında Anadolu Üniversitesi'nde kurulmuş, üniversite tabanlı bir programdır. ÜYEP; kendine özgü tanılama ve müfredatı olan kapsamlı bir eğitim programıdır (Sak, 2011b).

Program biçimi okul sonrası eğitim olan ÜYEP; güz ve bahar döneminde hafta sonu, yaz döneminde ise hafta içi eğitim hizmetleri vermektedir. ÜYEP müfredatı zeka kuramları ile yaratıcılık ve problem çözme üzerine yapılan araştırmalar temel alınarak geliştirilmiştir. ÜYEP müfredat modeli; analitik yetenek, yaratıcı yetenek, pratik yetenek ve bilgi bileşenlerinden oluşmaktadır. ÜYEP müfredatı hızlandırma ve zenginleştirme yaklaşımlarının bir karışımı şeklinde yapılandırılmıştır. Hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş ÜYEP üniteleri belirli bir sistem içinde geliştirilmektedir. Programda matematik, fen, karakter eğitimi olarak yer alan ana derslere ek olarak yaratıcı drama, yaratıcı yazın, endüstriyel tasarım, yaratıcı fotoğrafçılık gibi seçmeli dersler de bulunmaktadır.

ÜYEP'e matematik ve fen alanında üstün yetenekli olarak tanılanan beşinci sınıf düzeyindeki öğrenciler kabul edilmektedir. Kendine özgü bir tanılama sistemi olan ÜYEP, her yıl yaptığı sınav sonucunda en başarılı öğrencilerden, o yıl için belirlediği kontenjan dahilinde öğrenci almaktadır. ÜYEP'te derslere girecek öğretmenlerin eğitimi yüksek lisans düzeyinde üç dersten oluşmaktadır. Bu derslerin içeriğini üstün yetenek teorileri ve kavramlarının öğretimi, müfredat geliştirme ve farklılaştırma, öğretim modelleri, teknikleri ve stratejileri oluşturmaktadır. Okul sonrası eğitim veren kurumlar bağlamında değerlendirildiğinde ÜYEP'in tanılama, müfredat, öğretim programı, öğretmen eğitimi ve değerlendirme aşamaları açısından teorik alt yapısının güçlü olduğu ve her aşamasının tutarlı olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca son yıllarda ÜYEP modeli üniversite kampüsü dışında devlet okulları ve özel okullarda da uygulanmaya başlanmıştır. ÜYEP, Eskişehir'de Ticaret Borsası İlkokulu'nda zenginleştirilmiş eğitim programları olarak uygulanmaktadır. İstanbul'da ise Anabilim Eğitim Kurumlarına bağlı ilkokul ve ortaokullardaki üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için ÜYEP modeli uygulanmaktadır.

ÜYEP, Türkiye'de özel yetenekliler alanında eğitim veren kendine özgü tanılama, müfredat, öğretim, değerlendirme, program ve öğretmen eğitimi modellerinden oluşan kapsamlı bir eğitim programıdır.

ÜYEP'in güçlü ve zayıf yönlerini düşünüp, tartışınız.

ÜYEP hakkında detaylı bilgi edinmek için http://uyep.anadolu.edu.tr/ adresine bakınız.

Önemli Noktalar

- *Türkiye'de özel yetenek hakkındaki yasal düzenlemeler, ülkenin siyasi ve ekonomik bağlamından bağımsız düşünülemez.*
- *Bir toplumun destanları, hikâyeleri, bunlarda yer alan kahramanları, kültürel değerlerinin kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli rol oynayan araçlar olup; o toplumun değer verdiği özellikler, özel yetenekler hakkında birer kaynak oluştururlar.*
- *Özel yeteneklilere yönelik eğitim veren kurumları, temel olarak okul ve okul sonrası programlar olarak ikiye ayrılabilir.*

ÖZET

Türk toplumunda geçmişten bugüne özel yetenek konusunda liderlik, pratik zeka, mizah gücü gibi özelliklerin değer bulduğu hem edebi ürünler hem de bilimsel araştırmalar aracılığıyla görülmektedir. Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında yapılan resmi çalışmalar anayasa maddeleri, milli eğitim şuraları, resmi gazete kararları, stratejik planlar çerçevesinde görülebilir. Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitimi hem okul kapsamında hem de okul sonrası programlar ile yürütülmektedir. Okul modeli lise düzeyinde, diğer modeller ise ilkokul ve ortaokul kademelerinde kullanılmaktadır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi.* Ankara :Gazi Üniversitesi Basımevi

Ataman, A. (2004). Üstün *Zekalı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar.* Şirin, M., Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. (Ed.) *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (s.155-168) İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

Baykoç Dönmez, N. (2004). Bilim Sanat Merkezleri'nin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. M. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. Bilgili (Ed.), *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (s. 69-75). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklara Sahip Ailelerin Eğitimi. M. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. Bilgili (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. (s. 461 – 467).

Demirel, Ş. (2008). Abraham Tannenbaum'un Üstün Yetenek Sınıflandırmasına Giren Örnek Yetenek Türlerinin Toplumsal Değeri Üzerine Bir Araştırma. *Yüksek lisans tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Enç, M. (1979). Özel eğitimin gerekçesi. Üstün beyin gücü gelişimi ve eğitimleri (s. 285-338). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Levent, F.(2011). Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Görüş ve Politikaların İncelenmesi. *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973. 1739 s.k. *Resmi Gazete*,14574;24 Haziran 1973.

MEB, (2003). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.* http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/08/20030827.htm adresinden 25 Ağustos 2016 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2007). *Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi.* http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html adresinden 10 Ağustos 2016 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2014). *MEB mevzuatı*. http://www.meb.gov.tr/mevzuat adresinden 1 Eylül 2016 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2015a). *Bilim Ve Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçme Ve Atama Kılavuzu.* http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18044554_blsematamaklavuzu.pdf adresinden 1 Eylül 2016 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2015b). *2015-2016 Bilim Ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/26091626_blsemkilavuz26.10.2015.pdf adresinden 5 Eylül 2016 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2019). 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Örgün Eğitim İstatistikleri. Ankara: MEB.

Sak, U. (2007). Giftedness and the Turkish culture. *Conceptions of giftedness: Socio-cultural perspectives*, 283-310.

Sak, U. (2011a). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179-197.

Sak, U. (2011b). An overview of the social validity of the Education Programs for Talented Students Model (EPTS), *Education and Science*, 36, 213-229.

Şahin, N., & Düzen, E. (1992). The" gifted child" stereotype among university students and elementary school teachers. In European Council for High Ability (ECHA), Third European Conference (pp. 11-14).

Tannenbaum J.A., (1986). *Giftedness: a psychosocial approach* [In:] Sternberg R.J., Davidson J.E. (eds), Conceptions of Giftedness, New York: Cabridge University Pressreview

TBMM, (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2016.pdf adresinden 10 Ağustos 1026 tarihinde alınmıştır.*

Tunçdemir, İ. (1996). Çok Sesli Müzik Alanındaki Kadın Devlet Sanatçılarımız. *Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Tübitak, 2013. Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı: 2013-2017. http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf adresinden 11 Ağustos 1026 tarihinde alınmıştır.

13. BÖLÜM

İKİ KERE FARKLI: ÖZEL YETENEKLİ OLUP ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN BİREYLER

Öğr. Gör. Özlem İLKER - Maltepe Üniversitesi

Anahtar Kavramlar

Özel Öğrenme Güçlüğü, Özel Yetenek, İki Kere Farklı Olan Birey, Özel Yetenekli Olup Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Birey

Amaçlar

Bu bölümün sonunda;

- Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin özelliklerini açıklayabilecek,
- Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin tanılanma süreci ve değerlendirilme yöntemlerini tanıyabilecek,
- Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere öğretim yapılırken kullanılabilecek farklı stratejiler hakkında fikir sahibi olabileceksiniz.

İçindekiler

Örnek Olay

Giriş

Özel Yetenekli Olup Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylere Genel Bir Bakış

Özel Yetenekli Olup Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerin Özellikleri

Tanılama Süreci

Öğretim Yöntemleri ve Stratejiler

Önemli Noktalar

Özet

Yararlanılan Kaynaklar

ÖRNEK OLAY

Aşağıdaki vakada hem özel yetenekli hem de özel öğrenme güçlüğü yaşayan bir bireyin durumu anlatılmaktadır (Baum, 2004):

"Ahmet, 11 yaşındadır ve çok derin düşünüp düşüncelerini şiirsel bir dille ifade eden biridir. Ahmet'in ortalama zekâ bölümü 137'dir. Çocukluğundan beri legoları bir araya getirme ve karmaşık yapbozları çözmekte ustadır. Fakat çarpım tablosunu öğrenememekte ve halen parmaklarını kullanarak sayı saymaktadır. Düzenleme becerileri zayıftır ve el yazısı bozuktur. Buna karşılık şiir yazmakta ve yazdığı şiirler soyut düşünme becerisinin ne kadar iyi olduğunu ve sözcükleri çok iyi kullandığını göstermektedir.

Ahmet şu an beşinci sınıfa gitmektedir ve yanlış tanı alma, gereksiz ilaç kullanımı ve uygun olmayan öğrenme ortamları ile müdahaleler gibi pek çok soruna rağmen sınıfında başarılıdır. Fakat Ahmet'in anne babası Ahmet'in öğrenme isteğini kaybettiğini düşünmektedir. Ahmet'in annesi, Ahmet'in 4-5 yaşlarındayken yatağa kitapsız girmediğini, şimdi ise kendisine farklı davranılmasından, müdahale edilmesinden bıktığını ve "yetenekli" ya da "iki kere farklı" sözcüklerini duymak istemediğini söylemektedir. Ahmet, kendisinin herkes gibi olmasını isteyen, sürekli farklı olduğunu söyleyen, kendisini dışlayan bir sisteme maruz kalmıştır ve Ahmet artık yalnız kalmak ve herhangi bir çocuk gibi olmak istemektedir.

Kreş yıllarında Ahmet, kuralları ve plana uygun davranmayı sevmeyen bir çocuktur. Arkadaşları ile oynarken sürekli lider konumunda olmayı istemektedir. İstemediği bir şey olduğunda hemen ağlamaktadır. Bu davranışlarından dolayı öğretmenleri Ahmet'in dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu yaşadığını düşünmüşler ve ailesi Ahmet'e 4 yaşındayken test yaptırmıştır. Testin sonucunda psikolog, Ahmet'in davranışlarının yaratıcılığından mı yoksa test edilmek istemediğinden mi kaynaklandığına karar verememiş ve Ahmet'in hem evdeki hem de sınıftaki davranışlarının gözlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ahmet anaokuluna başladığında ise durum daha da kötüye gitmiştir. Ahmet, kendisine verilen görevleri yerine getirmeyi reddetmiş ve sınıfta öfke nöbetleri geçirmiştir. Öğretmeni, Ahmet'in grup etkinliklerine katıldığını ve bu etkinliklerde oldukça iyi olduğunu fakat matematik etkinlikleri ile diğer okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini yapmak istemediğini, bu yüzden de çevresine zarar verdiğini, kontrol edilemediğini, arkadaşlarını rahatsız eden sesler çıkardığını ve kolayca sinirlendiğini belirtmiştir. Bunun üzerine ailesi Ahmet'i bir sosyal hizmet uzmanına götürmüş ve uzman, Ahmet'in sıkıldığı için bu tür davranışlar sergileyebileceğini söyleyerek öğretmeninden Ahmet'e seçenekler sunmasını istemiştir. Öğretmen, Ahmet bir etkinliği yapmak istemediğinde ona seçenek sunmuş fakat

bunu, "Ya matematik etkinliğini yaparsın ya da müdürün odasına gidip oturursun" gibi tehdit cümleleriyle yapmıştır. Bu nedenle Ahmet'in problem davranışları ortadan kalkmamıştır. Problem davranışları ön plana çıkarılıp akademik becerileri göz ardı edilmiştir.

Ahmet'in ailesi durum içinden çıkılamaz bir hal alınca bir psikiyatriste başvurmuştur. Psikiyatrist Ahmet'in performansı ile ilgili duygusal sorunlar yaşadığını belirtmiş ve onu "Bir Ferrari'ye sahip olup kendini hala bir bisiklet sürüyormuş gibi hisseden biri" olarak tanımlamıştır. Ahmet'in yaşadığı sorunların epilepsiden kaynaklanabileceğini söyleyerek ilaç tedavisine başlamıştır. Fakat okuldaki sorunlar ve problem davranışlar daha da artınca psikiyatrist epilepsi tanısının dışında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluk, karşı gelme bozukluğu, tik ve bipolar bozukluk ve psikoz tanılarını da eklemiş ve birkaç ilaç daha vermiştir. Ahmet'in durumu daha da kötüleşmiş ve daha ağır ilaçlar kullanmaya başlamıştır. Anne babası, ilaçların Ahmet'e zarar verdiğini anladıklarında aldığı tanıları sorgulamaya başlamış ve doktora artık ilaç kullanmayacaklarını söylemişlerdir.

Okul, Ahmet'in başka sorunları olduğunu belirterek onu düşük performans sergileyen ve pek çok duygusal sorun yaşayan çocukların olduğu bir özel okula yerleştirmiştir. Sınıfın daha küçük olması olumludur fakat sınıfta zeki ve olumlu rol model olabilecek akranlar olmadığı için Ahmet'in sosyal ve davranışsal sorunları devam etmiştir. Sınıf öğretmeni, akademik konular daha hızlı işlendiğinde Ahmet'in etkinliklere katıldığını ve tamamladığını belirtse de okul onu normal gelişim gösteren akranlarının olduğu başka bir okula göndermek istememiştir. Öğretmen, Ahmet'i de sınıftaki diğer arkadaşlarıyla aynı şeyleri yapmaya zorlamış, onun gereksinimlerini göz ardı etmiştir. Ayrıca bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) Ahmet'e uygun hazırlanmamış ve akademik potansiyeli ve performansına herhangi bir katkı sağlamamıştır.

Sonunda, Ahmet dördüncü sınıfa geçtiğinde, anne babası hem özel yetenekli hem de özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar ile çalışan bir uzman bulmuştur. Bu uzman, Ahmet'in imla hataları yaptığı, el yazısının bozuk olduğunu, matematiksel olguları ve algoritmayla ilgili işlemleri hafızada tutmada sorun yaşadığını tespit etmiş ve Ahmet'in çevresini kısıtlayıcı bulmuştur. Uzman, Ahmet'in özel yeteneklerini kullanabilmesi ve öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelebilmesi için bazı tavsiyelerde bulunmuştur. Uzmana göre Ahmet'in kendisine verilen görevleri yerine getirmemesindeki neden, bu görevlerin onun için bir anlam ifade etmemesidir. Bu nedenle hazırlanacak BEP'in Ahmet'in ilgi alanlarını geliştirecek nitelikte olması gerektiğini ve eğer plan bu şekilde hazırlanırsa Ahmet'in okula güveninin artacağını ve okul kurallarını kendisi için bir tehdit olarak görmeyip kurallara uyacağını belirtmiştir.

Ahmet'in durumunda olan öğrenciler için öğretim süreci kontrol edilmesi zor bir süreç olmaktadır. Bu vakada kimse Ahmet'in özel yeteneklerine ya da gereksinimlerine odaklanmamış, Ahmet için diğer özel gereksinimli öğrenciler için kullanılan stratejiler kullanılmıştır. Aslında Ahmet'in zarar verici davranışları ve bazı akademik güçlüklerini telafi edebilmesi, onun özel öğrenme güçlüğü yaşadığı gerçeğinin anlaşılmasına neden olmuştur. Eğer Ahmet'in anne babası, öğretmenleri ve uzmanlar var olan bilgiler ışığında bakış açılarını değiştirebilselerdi, Ahmet'in yolunda bu kadar çok çukur, dolambaç ve tehlike olmayacaktı."

GİRİŞ

Öğrenme sürecinde bireyin performansını etkileyen çeşitli etkenler bulunmaktadır. Bazı bireylerin zayıf yönleri, bazılarının ise güçlü yönleri öğrenme sürecinin beklenen şekilde ilerlemesini sekteye uğratabilmektedir. Fakat genellikle zayıf yönlerin sorun yarattığı düşünülmekte, güçlü yönlerin bir bireyin öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceği göz ardı edilmektedir. Bu durumun en iyi örneği, özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerdir. Özel yetenekli olup aynı zamanda öğrenme güçlüğü yaşama düşüncesi başlangıçta insanlara tuhaf gelse de, son yıllarda kabul görmeye başlamış ve bu konu ile ilgili çalışmalar hız kazanmıştır. Bu bölümde de bu bireylerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamak amacıyla özel yetenekli olup aynı zamanda özel öğrenme güçlüğü yaşama durumu hakkında genel bilgilerden, bu bireylerin hangi özelliklere sahip olduğundan, nasıl değerlendirilip tanı aldıklarından ve bu bireylere öğretim yapılırken kullanılabilecek önemli noktalar ve stratejilerden bahsedilmiştir.

ÖZEL YETENEKLİ OLUP ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN BİREYLERE GENEL BİR BAKIŞ

Özel öğrenme güçlüğü olan özel yetenekli bireyler genellikle "iki kere farklı" olarak adlandırılmaktadır. İki kere farklı terimi ilk kez James J. Gallagher tarafından 2004 yılında yetenekli ve/veya üstün zekâlı fakat aynı zamanda bir güçlüğü olan bireyleri tanımlamak üzere kullanılmıştır. İki kere farklı olan bireyler ile ilgili çalışmalar resmi olarak 1981 yılında, John Hopkins Üniversitesi tarafından başlatılmıştır (Buică-Belciu ve Popovici, 2014). İki kere farklı olan bu bireylerin yaşadıkları sorunların tanımlanamamasının nedeni olarak ise özel yetenekli bireyler ile özel gereksinimleri olan bireylerin ayrı olarak ele alınması gösterilmektedir. Alanyazına bakıldığında 25 yıl önce hazırlanan Üstün Yetenekli Engelliler İçin Programlar Hazırlamak (Providing Programs for the Gifted Handicapped, Maker, 1977) kitabına kadar bu gibi bireylerden bahsedilmediği görülmektedir.

Bu kitap yayınlanmadan önce okuma ya da yazma becerisinde sorun yaşayan bir bireyin özel yetenekli olarak adlandırılamayacağı düşünülürken bu kitapla birlikte bireylerin bazı alanlarda özel yetenekliyken bazı alanlarda güçlük çekebileceği düşünülmeye başlanmıştır (Baum, 2004).

"İki kere farklı" adlandırması dışında "özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler" olarak da adlandırılan bu bireyler, "yüksek bir IQ puanı alıp herhangi bir alanda (örneğin matematik) özel yeteneğe sahip olan fakat zihinsel performansları ile başarıları arasında önemli derecede farklılık bulunan bireyler" olarak tanımlanmaktadırlar. Tanımdan da anlaşılabileceği gibi özel öğrenme güçlüğü yaşayan özel yetenekli bireylerin durumları bir çelişki yaratmakta, böyle bir bireyin akademik becerilerde sorun yaşayıp buna rağmen çeşitli ilgi alanlarına sahip olabilmesi, bazı şeyleri hiçbir çaba harcamadan öğrenirken bazılarında nasıl bu kadar güçlük çektiği merak konusu olmuştur (Macfarlane, 2000).

Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler üç gruba ayrılmaktadır: *(a) beklentinin altında başarı gösteren öğrenciler olarak tanımlanan özel yetenekli öğrenciler, (b) ağır öğrenme güçlükleri olan ve özel öğrenme güçlüğü olarak tanı alan özel yetenekli öğrenciler* ve *(c) özel yetenekleri ile öğrenme güçlükleri birbirini gölgeleyen ve akademik başarısını düşüren öğrenciler. Birinci grup*taki bireyler, zor fark edilen öğrenme güçlüklerine sahiptirler, ilkokulda başarılıdırlar ve özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan programların içinde yer alabilmektedirler. Fakat kendilerinden beklenen sorumluluklar artıkça ve etkinlikler güçlük çektikleri becerilere dayalı oldukça öğrenme sorunları ortaya çıkmakta ve beklenenin altında başarı göstermeye başlamaktadırlar. Bu öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlükleri, kişilik ve karakter gelişimlerinde ve akademik başarılarında sorunlar yaratmaktadır. İlkokulda genellikle ortalamanın üstünde başarı gösterdikleri için çoğunlukla özel öğrenme güçlüğü tanısı almazlar. İkinci gruptaki bireyler, hem özel öğrenme güçlüğü hem de özel yeteneği olan bireyler olarak tanımlanmaktadırlar. Bu bireylerin öğrenme güçlükleri çok olmasına rağmen, bir ya da daha fazla akademik veya entelektüel alanda üstün başarı sergiledikleri görülmektedir. Bu bireyler, özel öğrenme güçlüğü tanısı almak üzere özel eğitime yönlendirildiklerinden özel yetenekleri genellikle göz ardı edilmekte, nadiren resmi olarak özel yetenek tanısı almaktadırlar. Üçüncü gruptaki bireyler ise özel yeteneklerini gölgeleyen öğrenme güçlüklerine ve öğrenme güçlüklerinin görülememesini sağlayan özel yeteneklere sahiptirler. Öğretmenleri bu öğrencileri ortalama öğrenci olarak değerlendirmektedir. Genellikle tanı almak üzere yönlendirilmedikleri için zekâ bölümleri ve akademik performansları arasındaki farklılık ortaya çıkmamaktadır. Pek çok akademik beceride sınıf seviyelerine uygun bir performans sergilemekte fakat sahip oldukları öğrenme güçlükleri, performanslarının en üst

seviyeye ulaşmasını engellemektedir. Bu bireyler ne özel öğrenme güçlüğü ne de özel yetenek tanısı almamakta ve özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili programlardan yararlanamamaktadırlar (Buică-Belciu ve Popovici, 2014; McCoach, Kehle, Bray ve Siegle, 2004).

ÖZEL YETENEKLİ OLUP ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ

"Ayşe, muhteşem bir müzisyendir fakat gazete okurken sorun yaşamaktadır. Mehmet, gazeteyi rahatlıkla okuyabilmekte fakat en basit matematik problemlerini çözerken bile zorlanmaktadır. Elif, mükemmel bir şairdir; okuyabilmekte, matematik işlemlerini yapabilmekte fakat akıl yürütmeye dayalı problemleri çözmekte güçlük çekmektedir (Sternberg ve Grigorenko, 2004)." Bir birey, hem özel yetenekli olup hem de özel öğrenme güçlüğü yaşayabilir mi? Bu gibi bireylerin özellikleri nelerdir ve bu bireylerin gereksinimleri nasıl karşılanabilir? gibi sorular, 30 yılı aşkındır özel eğitim alanını meşgul eden sorular arasında yer almaktadır (Newman ve Sternberg, 2004). Bu sorulara yanıt bulabilmek için öncelikle bu bireylerin ne gibi özelliklere sahip olduğundan bahsetmek gerekmektedir.

DSM-IV-TR 'de ve ICD-10'da iki kere farklı olan bireyler için tanı ölçütleri bulunmamaktadır (Buică-Belciu ve Popovici, 2014). Alan yazın incelendiğinde bu bireylerin güçlü ve zayıf yönlerinden, olumlu ve olumsuz özelliklerinden söz edildiği görülmektedir. Yapılan WISC-R testi sonucunda bu bireylerin sözcük dağarcığı, benzerlikler, küplerle desen oluşturma, soyut işlemleme ile uzamsal işlemleme ve görsel uzamsal becerilerde yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bu bireyler kendilerini sözel olarak çok iyi ifade edebilmektedirler. Ortalamanın üzerinde bir sözcük dağarcığına sahiptirler. İlgi alanları oldukça geniştir ve bazıları özgün bir konuda uzmanlaşmayı tercih ederler. Orijinal ve yaratıcı bir düşünme becerisine ve üretken bir hayal gücüne sahiptirler. Özel öğrenme güçlüğü yaşamalarına rağmen matematiksel işlemlerde ve geometride olağanüstü başarı gösterebilirler (Macfarlane, 2000; Stewart, 2003). Hatta işlem basamaklarını yazmadan bile bir sorunun doğru cevabını söyleyebilirler. Bulmacalar ve labirentler konusunda iyidirler. Görsel belleklerinin özel öğrenme güçlüğünden etkilenmediği durumlarda görsel bellek ile ilgili uzamsal ilişkileri çabuk kavrayabilirler. Teknoloji ile araları iyidir; bilgisayarı kullanmakta oldukça yeteneklidirler. İşitsel ya da kinestetik (harekete dayalı) yollarla çok iyi öğrenebilmektedirler (Stewart, 2003).

Ayrıntılar yerine büyük resme odaklanırlar. Problem çözme becerileri ile akıl yürütme becerileri çok iyidir. Karmaşık konuları anlayabilir, ileri düzeyde düşünebilir, güçlüklerinin üstesinden gelmek için telafi edici stratejileri kullanabilirler.

Sürekli bir merak duygusuna ve gelişmiş bir mizah anlayışına sahiptirler. Üstbilişsel becerileri iyidir. Bazı durumları kendi yararlarına çevirebilirler (Nielsen, 2002). Okuma, yazma ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde zayıf olmalarına rağmen, soyut kavram ve düşünceleri algılamakta oldukça iyidirler. Ayrıca keskin bir gözlem yeteneğine sahiptirler (Buică-Belciu ve Popovici, 2014).

Üstün akıl yürütme becerilerini yaratıcı/yanal (lateral thinking) düşünme, soyut düşünme ve problem çözme gibi durumlarda kullanmayı severler. Genellikle değiştiren (divergent) öğrenme stiline sahiptirler; akıcı ve esnek bir şekilde düşünce üretebilirler. Metafor ve analojileri kolayca algılayabildikleri için yetişkinlerin yaptığı şakaları akranlarından çok daha önce anlayabilirler. Adil ve tarafsızdırlar ve bir işi yapmaya cesaretlendirildiklerinde ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışırlar (Stewart, 2003).

Tüm bu olumlu özellikler ve güçlü yönlerin yanı sıra bu bireylerin olumsuz özellikleri ve zayıf yönleri de bulunmaktadır. Bu bireyler yüksek bilişsel becerilere sahip olmalarına rağmen, diğer sorunlarından dolayı genellikle sınıf seviyelerinin altında bir performans sergileyebilmektedirler (Buică-Belciu ve Popovici, 2014; Sansom, 2015). Sınıf etkinliklerine katılmak istemeyebilirler. Karmaşık etkinlikleri yapabilirken, basit etkinlikleri yapamayabilirler. Heceleme ve el yazısı becerileri zayıftır; harfleri gerektiği biçimde yazmakta ve tahtadaki yazıları defterine geçirmekte güçlük çekerler. Bazen okuma becerisinde iyi olup, okuduğunu anlama becerisinde sorun yaşarken, bazen de okuduğunu anlama becerisinde iyi olup, okuma becerisinde sorun yaşarlar. Bazı bireylerin dil becerileri iyiyken, matematik becerileri kötü; matematik becerileri iyiyken, dil becerileri kötü olabilir. Matematiksel işlemlerde genellikle iyi olmalarına rağmen hesaplama yapmakta zorlanabilirler. Ezberlemede, ardışık öğrenmede, işitsel yönergelere uymada ve etkinlikleri tamamlamada güçlük çekerler. Düzenleme becerileri zayıftır. Süreli testlerde genellikle başarısız olurlar (Macfarlane, 2000). Yönergeleri takip etmede, bir olayın nedenini ve etkisini anlamada güçlük çekerler ve uzun ve kısa süreli bellek becerilerinde sorun yaşarlar (Nielsen, 2002).

Bu bireylerin sosyal-duygusal alanda da bazı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Küçük akademik başarısızlıklarını, yetersiz oldukları bütün alanlara genelleyebilirler (Macfarlane, 2000). Zekâ düzeyleri yüksek olduğu için akademik açıdan başarılı olmaları beklendiğinde, bu durum öfke duymalarına ve başarısız olmalarına neden olmaktadır. Akranlarıyla iletişim kurmakta güçlük çektikleri için ise benlik kavramları zedelenmekte ve duygusal stres altına girmektedirler (Sansom, 2005). Düşük benlik saygısının bir göstergesi olarak okula karşı öfke duyabilir, kolay sinirlenebilir, arkadaşlarıyla alay edebilir ya da geri çekilme, inkâr etme, umursamaz olma gibi davranışlar sergileyebilirler. Yaşadıkları sorunlardan

başkasını sorumlu tutabilir, inatçılık yapabilir, gerçekçi olmayan beklentiler içine girebilirler. Risk almaktan kaçınırlar. Dürtüsellerdir; bir olayın sonucunu düşünmeden eyleme geçerler. (Macfarlane, 2000; Nielsen, 2002). Öğrenilmiş çaresizlik yaşarlar ve motivasyonları düşüktür. Sınıfta arkadaşlarını rahatsız edici davranışlar sergilerler (Sansom, 2015).

Hem özel yetenekli olup hem de özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler, hedef belirlemede kendileri için çok yüksek hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşamadıklarında kendilerini aşırı derecede eleştirirler. Başarılı olduklarında bu durumu kabul ederken başarısızlığı kabul etmezler. Mükemmeliyetçidirler ve bu mükemmeliyetçilikleri onların iyi işler ortaya koymasını engellemektedir. Zekâlarını bir savunma mekanizması olarak kullanırlar. Bunu da sürekli canlarının sıkıldığını söyleyerek, okulu ve/veya öğretmenlerini eleştirerek, tartışmaktan hoşlandıkları konular üzerinde konuşarak, zor olan görevlerden yaratıcı yollarla kaçarak, zayıf oldukları alanlarla ilgili bir şey yapmayı reddederek gösterirler. Bu bireylerin büyük bir çoğunluğu çok hassastır ve eleştirilere karşı aşırı tepki verirler. Akranlarıyla iletişim kurmakta zorlandıkları için bir yetişkinle iletişim kurmayı tercih ederler (Stewart, 2003).

Bu bireylerin motor becerilerde de sorun yaşadıkları, görsel motor bütünlük ve öğretmen masasının her yanından geçtiğinde masaya çarpmak gibi sıklıkla sakarlık yaptıkları görülmektedir. Motor becerilerinin zayıf olması nedeniyle kendilerine doğru atılan bir topu bile yakalayamayabilmektedirler (Macfarlane, 2000; Stewart, 2003).

Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin başka ne tür sorunlar yaşayabileceğini düşünüp tartışınız.

TANILAMA SÜRECİ

"WISC-R testine göre Mehmet'in zekâ bölümü 145'tir. Mehmet, anasınıfına giderken okuyabilen bir öğrencidir ve sınıfının en iyisidir. Anasınıfındaki öğretmenler Mehmet'in sözel becerilerini ve verdiği cevapları çok zekice bulmaktadır. Mehmet, araştırmacıdır ve kitapları çok sevmektedir. Pek çok resimli kitabı ezberlemiştir ve her bir kitabı harfi harfine okuyabilmektedir. Mehmet birinci sınıfa geçtiğinde harflerle ilgili sorun yaşamış fakat buna rağmen yaşına göre çok geniş bir kalıp olarak okuyabildiği kelime dağarcığı olduğu görülmüştür. Mehmet ikinci sınıfa geçtiğinde kitaplardan ve okumaktan eskisi kadar zevk almamaya başlamıştır. Dördüncü sınıfta ise ortalama bir öğrenci konumuna gelmiştir ve sınıfta ha-

yaller kuran bir öğrenci profili çizmiştir. Öğretmenleri Mehmet'in bazı alanlarda okuma güçlüğü yaşadığını fark etmişlerdir. Annesi, öğretmenlerine Mehmet'in evde araştırmacı ve meraklı olduğunu ve legolarla oynamaktan ve bazı şekiller oluşturmaktan hoşlandığını söylemiştir. Fakat öğretmenleri Mehmet'te böyle bir durum görmediklerini, Mehmet'in sınıf etkinliklerinde nadiren bir katkısının olduğunu ve genellikle derslerle ilgisi olmadığını belirtmişlerdir (McCoach ve diğ., 2004)." Acaba Mehmet hem özel yetenekli hem de özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci olabilir mi?

Hem özel yetenekli hem de özel öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin hangi özelliklere sahip olduğu ve öğretmenler ve psikologlar tarafından nasıl belirlenebileceği konusu önemli bir konudur. Hem özel yetenekli hem de özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin potansiyeli fazla olmasına rağmen, akademik becerilerdeki performansları, genel zekâ durumlarına göre kendilerinden beklenenin altındadır. Sadece özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ise ortalama bir akademik potansiyele sahiptir. Bu nedenle, hem özel yetenekli hem de özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre özel eğitime daha az yönlendirildikleri ve dolayısıyla daha az tanı aldıkları görülmektedir (McCoach ve diğ., 2004). Bu öğrencilerin tanılanmasında ise cevaplanması gereken iki soru bulunmaktadır. Birincisi "Okuma ve yazma becerilerinde sorun yaşayan özel öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun özel yetenekleri nasıl keşfedilebilir?", ikincisi ise "Özellikle akademik olarak akranları ile aynı düzeyde olan ve akademik başarısı ile performansı arasında önemli derecede bir farklılık olmayan özel yetenekli bir çocuk nasıl belirlenebilir?" (Baum, 2004).

Bir çocuğun güçlükleri ve yetenekleri doğrultusunda hangi özelliklere sahip olduğu ortaya konurken hem nitel hem de nicel bilgileri verebilecek pek çok kaynaktan yararlanmak gerekmektedir. Çocuğun yetenekleri ile performansının akranları ile karşılaştırılmasında çocuğun nasıl başarılı olduğu, hangi stratejileri kullandığı, sınıf etkinliklerini ne kadar sürede tamamladığı, okulda ve evde hangi destek hizmetlerine gereksinim duyduğu gibi önemli noktalar belirlenmelidir. Özel yeteneklerin performans ve ürün değerlendirmesi kullanarak belirlenmesi, olağandışı yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Genel zekâ becerilerinin değerlendirilmesinde, belirli alanlardaki yeteneklere ayrı ayrı bakılması ve bireysel zekâ testlerinin alt testlerinin de analiz edilmesi, iki kere farklı olan çocukların öğrenme özelliklerinin ortaya konulmasında önemlidir. Ayrıca çoklu zekâ teorisine dayanan değerlendirme yöntemlerini kullanmak da özel yeteneklerin belirlenmesinde çocuğun güçlü yönleri ile eksiklikleri arasındaki farklılıkları gösterebilir (Baum, 2004).

Var olan psikometrik testlerin özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin belirlenmesi amacıyla kullanılabilecek yeterlilikte olmadığı düşünülmektedir (Buică-Belciu ve Popovici, 2014; Sansom, 2005). Bu öğrencilerin özel yetenekleri ile öğrenme güçlüklerinin birbirini gölgelemesi, bu testlerden aldıkları puanların normal gelişim gösteren öğrenciler ile karşılaştırılması, bu öğrencilerin iyi ve kötü oldukları alanlar arasındaki farklılıkların analiz edilememesi gibi durumlardan dolayı psikolojik testlerin bu öğrenciler için kullanılıp kullanılamayacağı konusu tartışmalıdır (Buică-Belciu ve Popovici, 2014). Hem özel yetenekli hem de özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bir zekâ testi aracılığıyla tanılanmasındaki en önemli sorun, öğrenci bazı alanlarda üstün becerilere sahip olsa da, yaşadığı öğrenme güçlüklerinin zekâ bölümü puanlarını düşürmesi ve dolayısıyla öğrencinin özel yetenekli olarak değerlendirilememesidir (McCoach ve diğ., 2004). Ayrıca özel öğrenme gereksinimleri, kültürel beklentiler ve sosyoekonomik düzeyin düşük olması gibi etkenler, risk grubundaki öğrencilerin özel yeteneklerinin belirlenmesini güçleştiren etkenlerdir. Bu gibi öğrenciler için geleneksel yöntemler geçerli ve güvenilir olmayabilir; bu öğrencileri zekâ testi ile belirlemenin doğru sonuçlar vermeyebileceği belirtilmektedir (Baum, 2004).

Bu öğrencilerin WISC-R testiyle değerlendirildiklerinde genellikle testin sözel bölümünden aldıkları puanlar ile performans bölümünden aldıkları puanlar arasında çok fark olduğu görülmektedir. Fakat bu durumun bu gibi öğrencilerin değerlendirilmesindeki tek ölçüt olmadığı, bu öğrencilerin müfredat temelli değerlendirme, portfolyo incelemesi, informal okuma envanterleri gibi araçlarla da değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Aynı zaman da öğrencinin bilişsel süreçlerinin ve davranışlarının gözlenmesi de gerekmektedir. Bunların dışında öğrencinin sınıftaki sorumluluklarını yerine getirmesi ve sınıftaki diğer arkadaşlarıyla kurduğu iletişimin değerlendirilmesi ve öğrenci ile görüşülerek derslere karşı tutumunun belirlenmesi de tanılama sürecinde önemlidir Ayrıca becerileri ve gereksinimleri zaman içerisinde değiştiği için bu öğrencilerin okul yılları boyunca izlenmesinin daha işlevsel olacağı düşünülmektedir (Buică-Belciu ve Popovici, 2014; McCoach ve diğ., 2004). Çünkü bu öğrencilerin öğrenme güçlükleri zaman içerisinde akademik başarılarını olumsuz etkileyebilmekte ve bu öğrencilerin zekâ testinden ve sınıf derslerinden aldıkları puanlar zaman içerisinde düşebilmektedir. İlk 3-5 yıl içerisinde puanları kademeli olarak düşen öğrenciler, ortalamanın üstünde zihinsel işlevlere sahip fakat aynı zamanda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler olarak düşünülmekte ve değerlendirmek üzere yönlendirilebilmektedir. Böylece bazı öğrencilere daha erken müdahalede bulunulabilmekte ve eğitimsel amaçlar belirlenebilmektedir (McCoach ve diğ., 2004).

Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin tanılanmasında, yalnızca özel yetenekli ya da yalnızca özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyleri tanılamak üzere kullanılan geleneksel değerlendirme yöntemlerinin kullanılması yeterli değildir.

Bu öğrencilerin belirlenmesi için genel eğitim ve özel eğitimdeki uzmanların disiplinlerarası çalışabileceği bir ekip oluşturulmalıdır. Bu ekip, özel yetenekli olup aynı zamanda özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin fark edilmesi, değerlendirilmesi ve yönlendirilmesinde söz sahibi olmalıdır. Ayrıca okul kayıtları incelenerek yapılan zekâ testlerinde zekâ bölümü 120 ve üzerinde olan öğrenciler dikkatli bir şekilde incelenmeli, bu öğrencilerin bilişsel düzeyleri ile performansları arasındaki farklılık ortaya konmalıdır. Bunların yanı sıra öğrencilerin görsel ve işitsel süreçlerde yaşadıkları sorunlar ile diğer alanlardaki güçlü yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan değerlendirmeler de yapılmalıdır (Nielsen, 2002).

Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanılanmasında geleneksel yöntemler yerine *müdahaleye tepki (response to intervention; RTI)* modelinin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Müdahaleye tepki modeli, akademik güçlükler ve/veya davranış sorunları yaşayan öğrencilere erken müdahale edilmesi amacıyla kullanılan üç aşamalı bir yöntemdir. Birinci aşamada, okuldaki tüm öğrenciler sağlık, dil gelişimi ve akademik yeterlilik açısından değerlendirilmektedir. Bu becerilerde sorun yaşayan öğrencilere müdahale edilmekte, müdahaleden sonra ilerleme göstermeyen öğrenciler ikinci aşamaya aktarılmaktadır. İkinci aşamada öğrenciler daha sık aralıklarla gözlenmekte ve öğrencilere giderek daha fazla müdahalede bulunulmaktadır. İkinci aşamadaki müdahalelere rağmen yeterli gelişme göstermeyen öğrenciler ise üçüncü aşamaya geçirilmekte, yani özel eğitime yönlendirilmektedir. Müdahaleye tepki modeli sayesinde bu öğrencilerin zayıf yönlerinin düzeltilebileceği, güçlü yönlerinin ise ortaya çıkarılabileceği düşünülmektedir. Fakat bu yöntem ile bu gibi öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimleri karşılanamayacağı için, tanılama sürecinin uygun program hazırlama süreci ile devam etmesi gerektiği belirtilmektedir. Müdahaleye tepki modeli ile geleneksel değerlendirmenin birlikte kullanılması gerektiği savunulmaktadır (Sansom, 2015).

Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanımlanmasında aşağıdaki tanı ölçütlerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (A guide for twice exceptional students, 2010):

- Bazı öğrenciler okulda güçlük çekmeleri ve ortalamanın altında akademik başarı göstermelerine rağmen özel yetenekli olarak tanımlanabilir. Bu öğrenciler, sınıf düzeylerine yakın ya da sınıf düzeylerinde olabilirler.

Ortalamanın altında başarı göstermeleri, düşük benlik saygısı, motivasyon eksikliği ya da tembellik ile ilişkilendirilebilir. Bu öğrencilerin özel yetenekleri öğrenme güçlükleri tarafından maskelenebilir.

- Bazı öğrenciler özel öğrenme güçlüğü olarak tanılanabilir fakat bu öğrencilerin özel yeteneklerinin farkına varılamayabilir. Yetersiz değerlendirme ya da düşük IQ puanları bu öğrencilerin zihinsel becerilerinin anlaşılamamasına, dolayısıyla da özel yetenekli olarak tanılanamamalarına neden olabilir.
- Bazı öğrencilerin özel yetenekleri öğrenme güçlüklerini, öğrenme güçlükleri de özel yeteneklerini maskelediği için bu öğrenciler ortalama bir öğrenci olarak tanımlanabilir.

Tanı ölçütleri göz önünde bulundurulup özel yetenekli bir öğrencinin özel öğrenme güçlüğü olup olmadığının belirlenmesinde ise aşağıdaki basamaklar takip edilmelidir (McCoach ve diğ., 2004):

1. Öğrencinin okul kayıtlarını yıl yıl incele. Hem okul notlarını hem de standart başarı testlerinden aldığı puanlara bak. Zaman içerisinde akademik başarısı ve testlerden aldığı puanlar giderek azalmış mı?
2. Öğrenciyi sınıf içerisinde gözlemle. Öğrencinin akademik sorumluluklarla başa çıkmak için hangi stratejileri kullandığını belirle.
3. Zekâ testi kullanarak bireyselleştirilmiş zihinsel bir değerlendirme yap.
4. Hem standart başarı testlerini hem de müfredat temelli değerlendirme araçlarını kullanarak akademik bir değerlendirme yap.
5. Zihinsel becerileri ya da akademik becerileri ölçmek için kullanmadığın bir standart test ya da ölçekle süreci değerlendir.
6. Öğrencinin öğretmenlerinden öğrencinin yapmış olduğu etkinlik örneklerini topla ve değerlendir.
7. Akademik güçlüklerine karşı tutumlarını değerlendirmek için öğrenci ile bir görüşme yap.
8. Öğrencinin ailesinden ve öğretmenlerinden bilgi al.

Özel Yetenekli Olup Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Belirlenmesinde Kullanılabilecek Değerlendirme Yöntemleri

Pek çok özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci tanılanamamakta ve okul yaşamları boyunca gerçek performansını ortaya koyamamaktadır. Bu öğrencilerin tanılama süreci genellikle ailelerinin ya da öğretmenlerinin

öğrencinin bir sorunu olduğundan şüphe duyması ile başlamaktadır. Bu öğrencilerin tanılanma sürecinde öğrencilerin hem güçlü hem de zayıf yönlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Macfarlane, 2000). Aşağıda yazma ve düzenleme becerilerinin değerlendirilmesinde dikkat edilecek önemli noktalar yer almaktadır (A guide for twice exceptional students, 2010):

Yazma becerilerinin değerlendirilmesi

- Yazının mekaniği yerine içeriğine odaklanmak,
- Ne kadar yazıldığına değil, yazının kalitesine odaklanmak ve dramatizasyon eşliğinde hikâye kartları hazırlamak,
- Yazma amacını belirlemek,
- Öğrencilerin ilgi alanlarına giren konularla ilgili yazmalarına izin vermek,
- Yazma sürecinde çoklu zekâ yaklaşımını kullanmak,
- Yazma etkinliklerinin sayısını azaltmak,
- Yazma etkinliklerini küçük bölümlere ayırmak,
- Öğrencilere ek süre vermek,
- Yazının gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi sürecinde öğrencilerin bir partnerle ya da küçük bir grupla çalışmasına izin vermek,
- Her seferinde yalnızca bir hata türü için düzeltme yapmak ,
- Tamamlanmış cümleler yerine başlangıçta öğrencilerin sözcük ya da sözcük öbeklerinden oluşan yazılar yazmasına izin vermek,
- Yazı ile ilgili bilgileri görsel, uzamsal ve harekete dayalı olarak sunmak ve teknolojiden yararlanmak,
- Yazma etkinliklerine puan vermenin yanı sıra portfolyo değerlendirmesi de yapmak,
- Öğrencilerin el yazısı ve bitişik yazı ya da klavye kullanarak yazmalarına izin vermek.

Düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi

- Kısa, basit yönergeler vermek,
- Öğrencilerin ders sonunda ne öğreneceklerine yönelik ileri düzey düzenleyeciler kullanmak,
- Ödevleri günlük olarak vermek ve öğrencilerin ödevleri sesli olarak kaydettiklerinden ya da yazdıklarından emin olmak,

- Sınıf ve ev ödevlerini sözel olarak söylemek,
- Ödevler için yönergeleri basamak basamak vermek ve listelemek,
- Öğrencilerle birlikte kısa ödevler için yakın tarihler belirlemek, uzun ödevler için ise zaman çizelgeleri hazırlamak,
- Ödevleri/görevleri bölümlere ayırmak,
- Etkinliklerin nasıl yapılacağı ile ilgili örnekler vermek,
- Uzun dönemli ödevler için kontrol listeleri vermek ve gelişimi takip etmek,
- Önemli bilgileri ve yönergeleri gözden geçirmeleri ve özetlemelerinde öğrencilere yardımcı olmak,
- Düzenleme becerilerini öğretirken çoklu zeka yaklaşımını benimsemek,
- Yönergeleri ve ödevleri belirlerken öğrencilerin sorularını cevaplamak,
- Öğrencilere gerekli olan materyalleri ve bu materyalleri nereden temin edeceklerini söylemek,
- Öğrencilerin defterlerini ve dolaplarını düzenli olarak kontrol etmek,
- Materyalleri ve ödevleri düzenlemek için zaman yaratmak,
- Öğrencileri birlikte çalışmaları için cesaretlendirmek,
- Günlük rutini ve rutinde yapılan değişiklikleri e-posta ile göndermek,
- Dikkat dağıtıcı olmayan bir çalışma alanı sağlamak,
- Materyallerin yerlerini belirlemek ve üzerlerine etiket yapıştırmak,
- Öğrencilerin tamamladıkları etkinlikleri koyabilecekleri bir yer belirlemek,
- Öğrencilere yapılacak etkinliklerin bitmiş birer örneğini göstermek.

Okuma becerisinin nasıl değerlendirilebileceğini tartışınız.

ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE STRATEJİLER

Özel yeteneği olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanılanması gibi bu öğrencilere yapılacak müdahaleler de güçlük yaşanılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bu öğrenciler ya özel öğrenme güçlüğü ya da özel yetenekli olarak tanımlanmakta ve özel eğitim programlarının çoğu yalnızca özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler; hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş programların çoğu da yalnızca özel yetenekli öğrenciler için hazırlanmaktadır. Aynı zamanda

bu öğrenciler özel yetenekli olsunlar ya da olmasınlar veya özel öğrenme güçlüğü yaşasınlar ya da yaşamasınlar akranlarından önemli ölçüde farklılaşmaktadırlar. Bu öğrencilerin farklı gereksinimleri bulunmaktadır ve onlara uygun müdahale programları hazırlanmalıdır (Buică-Belciu ve Popovici, 2014).

Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hem akademik hem de akademik olmayan gereksinimlerine yönelik müdahale programı hazırlanırken çevresel etkenlerin göz ardı edilmemesi gerekmekte; motivasyon, öğrenilmiş çaresizlik ile duygusal ve sosyal güçlükler gibi etkenler de düşünülmelidir. Müdahaleye tepki (response to intervention-RTI), bu öğrencileri tanılamak ve desteklemek üzere kullanılabilecek bir yöntemdir. Fakat bu öğrencilerin özel yetenekleri ve öğrenme güçlükleri birbirilerini maskeleyebildiğinden öğrencilerin gerçek gereksinimleri ortaya çıkmayabilmektedir. Bu nedenle bu öğrencilere dikkatli, açık fikirli ve yargılayıcı olmayan bir uzman tarafından, bireyselleştirilmiş eğitim planı çerçevesinde rehberlik edilmesi oldukça önemlidir. Bu sayede öğrencilerin depresyon, düşük benlik saygısı, düşük öz yeterlik algısı, düşük motivasyon ve duygusal güçlükler gibi sorunlarla başa çıkmaları kolaylaşacaktır. Bu öğrenciler için işbirliği yapacak bir ekip oluşturulmalı ve bu ekibin içerisinde öğrencinin ailesi, sınıf öğretmeni, özel öğrenme güçlüğünde uzmanlaşmış bir öğretmen, okul psikoloğu ve gerekliyse sosyal hizmet uzmanı ve dil ve konuşma terapisti yer almalıdır. 14 yaş ve üzerinde olduğunda öğrenci de bu ekibe dâhil edilmektedir (Buică-Belciu ve Popovici, 2014).

Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere temel becerilerin öğretildiği bir müfredat ile öğretim yapılmaya çalışıldığında, bu durum bu öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Newman ve Sternberg, 2004). Hem özel yetenekli hem de özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrenciye öğretmenin, öncelikli olarak öğrenciye bir işi neden yaptığını, bu işi yaparak ne elde edeceğini ve işi nasıl bitireceğini söylemesi gerekmektedir. Öğretmen, bu öğrenciyi ön sıralara oturtmalı ve daha sessiz ve daha az rahatsız edici bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışmalıdır. Konuşurken öğrencinin omzuna dokunmalı ve öğrenci ile göz teması kurmalıdır. Öğrencinin gereksinim duyduğu durumlarda öğretmen, ders notlarının fotokopisini ve/veya ses kaydını öğrenciye verebilir. Bu öğrenciler bellek sorunları yaşadıkları için öğretmen, yönergeleri ve ev ödevlerini mümkün olduğu kadar yazılı olarak vermelidir. Öğretmen, öğrencinin belleğini güçlendirmek için ritim ve müzik çalışmaları yaptırabilir; öğrenciyi motive etmek için ödevlerinin hem biçimine hem de içeriğine not verebilir. Tüm bunları yaparken de öğretmenin öğrenciye empati ile yaklaşması ve öğretimin içine mizah katması önemlidir (Stewart, 2003).

Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yalnızca öğrenme güçlüklerini gidermek için değil, zayıf yönlerinin üstesinden gelmeleri ve güçlü yönlerini desteklemeleri için bazı stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir. Bunun için de her bir öğrenciye yönelik olarak bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanmalı, rehber öğretmenler/danışmanlar okul dışı zamanlarda da bu öğrencilere destek vermeli ve her bir öğrencinin ilgi alanına yönelik projelerde yer alması sağlanarak başarılı olmalarına fırsat tanınmalıdır (Sansom, 2015). Bu öğrencilere yeteneklerini geliştirmeleri için fırsatlar sunulmalı; akademik, sosyal ve duygusal gereksinimlerini giderebilecek öğrenme ortamları sağlanmalı ve aileler, öğretmenler ve okuldaki personeller, bu öğrencilerin özel gereksinimlerinin farkında olup bu gereksinimleri nasıl karşılayacaklarını bilmelidirler (Baum, 2004).

Bu öğrencilere yapılan öğretimde en önemli nokta, öğrencinin güçlü olduğu alanlara odaklanmaktır. Öğretimde problem çözme, akıl yürütme ve eleştirel düşünmeye vurgu yapmak önemlidir. Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin güçlü yönlerini temel alarak yapılan öğretimde dikkat edilmesi gerekenler şunlardır (A guidebook for twice exceptional students, 2010):

- Özel yeteneklilerin eğitimi için kullanılan çalışma ve uygulama modelleri (çoklu zekâ, yaratıcı problem çözme, Bloom'un taksonomisi gibi),
- Öğrencinin bireysel yeteneklerine ve ilgilerine odaklanan etkinlikler,
- Bilginin görsel olarak sunulması,
- Ayrıştırılmış öğretim,
- Öğrencinin öğrenme stilini/stillerini destekleyen etkinlikler,
- Çoklu algı öğretimi,
- Yeni konuların öğretiminde rehberlik etmek,
- Öğrenci seçimleri,
- İşbirliğiyle hazırlanmış rubrikler,
- El yapımı etkinlikler,
- Gerçek hayat etkinlikleri,
- Görsel ve performans sanatlarının birleşimi,
- Çoklu metinlerin kullanılması,
- Çeşitli kaynakların kullanılması,
- Müfredatı yoğunlaştırmak,
- Öğrenme bağlantıları,

- İnteraktif dergiler,
- Sıralı görevler,
- İlgi merkezleri,
- Çeşitli materyal ve teknolojiler,
- Yüksek düşünme becerisi gerektiren ileri seviye etkinlikler,
- Güvenilir değerlendirme,
- Kendini ve başkalarını değerlendirme,
- Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri için yapılacak uygulamalarda öğrencinin güçlü olduğu alanlarda öğretim yapmak,
- Öğrencinin güçlük çektiği akademik alanlardaki beceri ve stratejilerin öğretimine yer vermek,
- Bireyselleştirilmiş öğretimsel uyarlamaları içeren ayrıştırılmış programlar,
- Öğrencinin akademik gelişimini takip etmek ve bireyselleştirilmiş eğitim planını uygulamak,
- Öğrenciyi tanımak için zaman ayırmak,
- Öğrencinin olumlu özelliklerine odaklanmak,
- Öğrencinin yeteneklerine inanmak.

Öğretim sürecinde öğrencinin güçlü yönlerini göz önünde bulundurmak, özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için oldukça önemlidir.

Öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanarak öğretim yapmanın yanı sıra bu öğrencilere *telafi edici stratejiler*in öğretilmesi gerekmektedir. Aşağıda bazı telafi edici stratejiler yer almaktadır (Macfarlane, 2000):

- Öğrencinin güçlü yönlerine odaklanmak, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmasını sağlamak,
- Telafi edici strateji olarak matematik becerilerinde hesap makinesi, heceleme ve yazma becerilerinde ise sözcük işlemci kullanmayı öğretmek,
- Beyin fırtınası, zihin haritası gibi yöntemler ile resmi bir yazı yazma, proje planlama ve sunum yapmayı öğretmek,

- Topluluk karşısında konuşma yapmayı, bir video sunmayı, ses kaydı yapmayı, bilgisayarda sunum hazırlamayı, bir taslak oluşturmayı, drama yapmayı ve duvar resmi hazırlamayı öğretmek,
- Kısa süreli bellek sorunları için hatırlatıcılar (mnemonics) kullanmayı öğretmek,
- İşitsel işlemleme becerilerini öğretmek
- Bulmaca, mantık oyunları, tangram, matematik manipülatifleri gibi farklı öğrenme yollarını göstermek,
- Bir etkinliği bitirmeleri için diğer öğrencilerden daha fazla süre tanımak,
- Öğrenci ile davranış sözleşmesi yapmak,
- Günlük etkinlikler (ödev yapmak, yarınki dersin kitaplarını ve kıyafetlerini hazırlamak gibi) için bir rutin oluşturmak,
- Okuma becerisinin geliştirilmesinde renkli camlı gözlükler kullanmak,
- Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan yetişkinlerin, öğrencilerinize rehberlik yapmasını sağlamak,
- Öğrencilere uygun geribildirimler vermek.

Telafi edici stratejiler, özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere öğretilmesi gereken temel stratejiler arasında yer almaktadır.

Şekil 13.1. Renkli camlı gözlükler

Okuma becerileri

Okuma becerilerinin öğretilmesinde öğretim sürecinde dikkat edilmesi gerekenler şunlardır (A guidebook for twice exceptional students, 2010):

- Sesbilgisel farkındalık becerilerini ve sesleri öğretmek,
- Her duyuya hitap eden bir okuma yaklaşımını kullanmak,
- Okumayı öğretmek için kural temelli bir yaklaşımı kullanmak,
- Öğrencilere kalıp olarak okunan kelime dağarcığını öğretmek,
- Öğrencilere bir kitabı nasıl kullanacaklarını öğretmek (içindekiler, sözlük, şekiller, tablolar gibi),
- Taslak oluşturma ve not almayı öğretmek,
- Okuma stratejilerini öğretmek,
- Öğrencilere metni, önceki bilgilerini ve bağlamdaki ipuçlarını kullanarak anlamaya çalışmalarını öğretmek.

Okuma becerisinin öğretiminde kullanılabilecek öğretim yöntemleri şunlardır:

- Okuma yapmadan önce öğrencilerin geçmiş bilgilerini harekete geçirip öğrencilerde merak ve istek uyandırmak,
- Çoklu zeka yaklaşımını benimsemek,
- Bir deneyim ya da proje ile başlamak,
- Drama, görsel sanatlar, şiir yoluyla öğretmek,
- Benzeşimler ve kıssadan hisseler kullanmak,
- Öğrencileri ilgi alanlarına yönelik okuma yapmaları için cesaretlendirmek,
- Okuma yaptıktan sonra ne bilmeleri gerektiği konusunda öğrencileri bilgilendirerek öğrencilerin okuma amacı belirlemelerini sağlamak,
- Daha zor sorular yerine okunulan metnin anlaşılmasını kolaylaştıracak daha basit okuduğunu anlama soruları sormak,
- Önemli sözcüklere ve kavramlara hem sözel olarak hem de altını çizerek vurgu yapmak,
- Sözcükleri bağlam içerisinde öğretmek,
- Sesli okuma yapmadan önce öğrencilerin sessiz okuma yapmalarına izin vermek,
- Öğrencilerin sesli okuma yapıp yapmayacaklarını seçmelerine fırsat tanımak,
- Çözümleme becerileri iyi olan öğrenciler ile iyi olmayan öğrencilerin birlikte çalışmasını sağlamak,

- Öğrencilerin sözcük ağları, literatür ağları ve diğer zor etkinlikleri küçük gruplar halinde yapmalarına izin vermek,
- Yönergeleri ya da soruları sesli olarak okumak,
- Okuma yapmaları için öğrencilere ek süre vermek,
- Öğrencilere taslak oluşturma, altını çizme ya da fosforlu kalemle işaretleme yapmayı öğretmek,
- Okuma yaparken not almayı öğretmek,
- Metinde anlaşılması zor olan yönergelerin anlaşılmasında öğrencilere yardımcı olmak,
- Öğrencilere metni yüksek sesle okumak,
- Öğrencilerin ilgileri doğrultusunda okuma metinleri seçmek, metinleri sözel olarak tartışmak, açıklayıcı okuma yapmak, sınıf seviyesinin üstünde okuma materyalleri kullanmak,
- Öğrencilerin bilgisayar ekranından okuyup çıktılarını alabilecekleri ses kaydı yapılmış okuma metinleri, metinleri sesli hale dönüştüren yazılımlar kullanmak.

Okuma becerilerinin öğretiminde kullanılabilecek öğretim materyalleri şunlardır:

- Sesli olarak kullanılabilen CD-ROMlar,
- Sözcüğü sesli olarak söyleyen elektronik heceleyiciler,
- Ses kaydına alınmış kitaplar ve dijital kitaplar,
- Sözcüğü yüksek sesle okuyan bilgisayar programları,
- Yazılı metni konuşmaya çeviren yazılımlar,
- Röportajlar, misafir konuşmaları ve gösteriler gibi temel kaynaklar,
- Multimedya sunumları,
- Ses kaydı yapılmış yönergeler ya da testler
- Öğrencilerin bilgileri öğrenmeleri için hazırlanmış metin çalışma rehberleri ve grafik düzenleyiciler,,
- İlgi çekici, okuma seviyesine uygun okuma materyalleri ve aynı konu üzerinde hazırlanmış farklı seviyede metinler,
- Okuma seviyesinin üstünde, ilgi çekici okuma materyalleri,
- Zengin alanyazın deneyimleri ,

- Açıklayıcı okuma deneyimleri,
- Bilgilerin anlaşılmasını kolaylaştıracak taslaklar, ileri düzey düzenleyiciler, grafik düzenleyiciler, tablolar, fotoğraflar, diyagramlar ve haritalar gibi görseller,
- Sözcük bankaları.

Yazma becerileri

Yazma becerilerinin öğretiminde dikkat edilmesi gerekenler şunlardır (A guidebook for twice exceptional students, 2010):

- Yazma sürecini öğretmek,
- Beyin fırtınası, kavram ağı ve konu ile ilgili çizim yapma gibi yazma öncesi stratejilerini öğretmek,
- Çeşitli yazma amaçlarına göre yazmayı öğretmek,
- Sözcükleri, anlamlı cümleler oluşturacak şekilde bir araya getirmeyi öğretmek,
- Ana düşünce yazmayı öğretmek,
- Ana düşünceyi destekleyecek yardımcı düşünceleri yazmayı ve bir paragraf oluşturmayı öğretmek,
- Dilbilgisi, yazım ve noktalama, heceleme becerileri gibi dille ilgili becerileri öğretmek,
- Dilin yapısını öğretmek,
- Klavye ile yazı yazmayı öğretmek,
- Multimedya kaynaklarını kullanmayı öğretmek,
- Alternatif bir yol olarak el yazısını öğretmek,
- Yazmanın tüm özzelliklerini öğretmek.
- Sözcük işlemci, bilgisayar, elektronik heceleyici, sözcük tahmin yazılımları gibi yardımcı teknolojileri kullanmak,
- Yazma becerilerinde öğrencilere grafik düzenleyicileri ve zihin haritalarını nasıl kullanacaklarını öğretmek,
- Öğrencilere yazma amacını belirlemeyi ve bir amaç doğrultusunda yazmayı öğretmek,
- Öğrencilere bir fosforlu kalem, rubrik ya da düzeltme amaçlı okuma yoluyla kendi yazılarındaki hataları bulmalarını öğretmek,

- Etkinlik yapılırken öğretmenin yönergeleri açık bir şekilde ve basamak basamak vermesi,
- Uzun süreli ödevler için zaman çizelgesi hazırlamak, ödevin gelişimini takip etmek için kontrol listeleri oluşturmak,
- Öğrencilere materyalleri düzenlemeleri ve etkinlikleri bitirmeleri için görsel düzenleyiciler, ödev kitapları, çalışma rehberi, ödev çizelgeleri ve takvim kullanmayı öğretmek,
- Ödevleri internet sayfasına yüklemek ya da öğrencilerin ödevlerini e-posta yoluyla kendilerine göndermelerini sağlamak.

Heceleme becerileri

- Sözcüklerin hecelenmesini ezberletmek yerine sözcüklerin kökenlerine vurgu yapmak,
- Okuma yaptırırken ses temelli öğretim yöntemi ile kelimeleri kalıp olarak algılama yaklaşımını kullanmak,
- Okumayı eğlenceli bir hale getirmek,
- Problem çözme becerilerini desteklemek için öğrencilerin kendi yöntemlerini bulmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin kendi ilgi alanlarına hitap eden, gerçek konular ve örnekler üzerinden öğretim yaparak öğrencileri motive etmek,
- Öğrencilere öğrenme sorunlarının üstesinden nasıl gelecekleri öğretmeye çalışmak,
- Öğrencilere yapılandırılmış çalışma kâğıtları vermek, konuları kavram haritaları üzerinden daha sistematik hale getirerek sunmak,
- Öğrencilerin zaman yönetimi becerileri, kendini yönetme becerileri ve çalışma becerileri gibi becerilerini desteklemek amacıyla öğrencilere not alma, sıraya koyma, özetleme, gözden geçirme, bellekte tutma ve test çözme gibi becerileri öğretmek,
- Öğrenciye hedeflerini küçük basamaklara bölmesini ve bu basamaklara göre hareket etmesini göstermek,
- Öğrencinin ders konularını, ders içeriklerini ya da öğreneceği herhangi bir konuyu daha sistematik görmesi için kontrol listeleri hazırlamak (Stewart, 2003).

El yazısı becerileri

- İçerikten çok, biçime odaklanmak
- Kalemleri ve kalem tutucuları kullanmak
- Uygun el yazısı programları kullanmak
- Sözcük işlemci, sözcük tahmin yazılımları ya da konuşmayı metne çeviren yazılımları kullanmak (Stewart, 2003).

Matematik becerileri

- Öğrencilerin öğrenecekleri kavramları yazılı dile transfer etmelerine yardımcı olmak için her bir kavramı somutlaştırmaya çalışmak,
- Öğrencilerin temel işlemlerde çarpım tablosu ve hesap makinesi kullanmalarına izin vermek,
- Öğrencilerin bir işlemin sonucunu elle hesaplamadan önce zihinlerinden hesaplamalarını sağlamak,
- Öğrencilerin nerede hata yaptığını anlayabilmek için problemlerin çözümünü sesli olarak yapmasını istemek,
- Matematik derslerinde de ritim, müzik ve şarkı söyletmeyi bir yöntem olarak kullanmak,
- Günlük ya da haftalık hız testleri yaparak öğrencinin kendi kendisiyle yarışarak performansını görmesini sağlamak (Stewart, 2003),
- Öğretime başlamadan önce öğrenciyi değerlendirmek ve öğretilecek amaçları belirlemek,
- Kavram becerilerine ve problem çözme stratejilerine odaklanmak,
- Becerilerin ve stratejilerin genelleştirilmesi için disiplinlerarası bir yaklaşım ile öğretim yapmak,
- Aktif katılımlı programlar, manipülatifler ve matematik araçları kullanmak,
- Çözülecek problemlerin sayısını azaltarak süre sınırı olmayan sorular çözdürmek,
- Hesap makinesini kullanmayı öğretmek (A guidebook for twice exceptional students, 2010).

Bellek becerileri

- Öğrencilerin belleğini güçlendirmek için öğrenciye birbiri ile ilişkili olan bilgileri verip öğrenciden bu bilgileri gruplamasını istemek,
- Öğrencilere hatırlatıcılar kullanmayı öğretmek,
- Öğrencilerin tarihleri ya da isimleri değil, olayların geçtiği bağlamları hatırlamalarını istemek,
- Hatırlamaları gerekenler için öğrencilerin zihin haritası veya kavram ağları kullanmalarını sağlamak,
- Yapacakları işleri düzenleyebilmeleri için öğrencileri dosya kullanmaya alıştırmak (Stewart, 2003),
- Öğrencilere çoklu zekâ yaklaşımını öğretmek,
- Görsel canlandırma, taslak oluşturma, not alma ve renklendirme stratejilerini öğretmek,
- Öğrencilere bir konu ya da dersten sonra yapılanları sıralamayı, bir bilgiyi diğer arkadaşlarına aktarmayı, çevredeki ipuçlarını kullanmayı, bilgiler verilirken neyi dinleyeceklerini ve aktarılan bilgileri önceden öğrendikleriyle ilişkilendirmelerini öğretmek (A guidebook for twice exceptional students, 2010).

Fen becerileri

- Aktif katılımlı etkinlikler yaptırmak,
- Problem çözmeye dayalı ve gerçek hayattaki örneklerin olduğu etkinlikler yaptırmak,
- Öğrenciler için anlamlı olacak, sonunda bir ürün elde edebilecekleri etkinlikler yaptırmak,
- İlgili kavramları ve konuları öğretirken benzeşimlerden, görsel ve performans sanatlarından yararlanmak,
- Bir konuyu araştırırken öğrencilere not almada grafik düzenleyiciyi kullanmalarını öğretmek,
- Projelerde öğrencilerin ilgisini çeken konuları araştırmalarına izin vermek ve öğrencilere projeleri hazırlamaları için yeterli süre vermek (Stewart, 2003).

Sosyal bilgilerle ilgili beceriler

- Konuları ünitelere ayırmak,
- Konuları anlatırken benzeşimlerden yararlanmak,
- Aktif katılımlı etkinlikler yapmak,
- Medyanın çeşitli biçimlerini kullanmak,
- Görsel ve performans sanatlarını birlikte kullanmak,
- Zenginleştirilmiş etkinlikler yapmak (Stewart, 2003).

Yardımcı teknolojiler

Öğretmen öğretim yaparken yardımcı teknolojiden de yararlanabilir. Örneğin, dilbilgisinde öğretmen, heceleme ve yazma etkinliklerinde öğrencinin sözcük işlemci ya da dizüstü bilgisayar, tablet gibi araçlar kullanmasına izin verebilir. Ayrıca derslerde hesap makinesi, video kamera gibi teknolojik aletler de kullanılabilir. Bu öğrenciler zaman yönetiminde sorun yaşadıkları için sınavlarda ek süre verilebilir. Hatta bazı durumlarda öğretmen, öğrencinin sınavı evde yapıp getirmesini isteyebilir, öğrenciye yazılı sınav yerine sözlü sınav yapabilir (Stewart, 2003). Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yapılacak müdahalelerde yardımcı teknolojiler aracılığıyla aşağıdaki yöntem ve materyaller ile öğretim basamakları kullanılabilir (A guidebook for twice exceptional students, 2010):

Yazma becerilerinin öğretiminde kullanıalbilecek materyaller şunlardır:

- Ses tanıma yazılımları,
- Yazı düzenleyici yazılımlar,
- Elektronik heceleyiciler ve sözlükler,
- Heceleme ve dilbilgisi kontrolü yapan sözcük işlemciler ya da konuşan sözcük işlemciler, taşınabilir klavyeler,
- Sözcük tahmin yazılımları,
- Yazılanların sesli olarak okunmasını sağlayan programlar,
- Öğrencinin diktesini kaydetmek için kayıt cihazı,
- Düzeltme yapmak için kontrol listesi,
- Öğrencilerin kendi yazmalarını kontrol edebilmeleri için puanlama rubrikleri, modelleri ve örnek yazılar,
- Kavram haritaları,

- Hikâye başlatıcıları, ağlar, hikâye tabloları ve taslakları gibi rehberler,
- Sözlükler, sözcük bankaları ve kavramlar dizini,
- Yanlış hecelenen ya da kullanılan sözcükler için hazırlanmış kişisel sözlükler,
- Hataları/düzeltmeleri işaretlemek için fosforlu kalemler,
- Öğretmenin ya da diğer öğrencilerin notlarının kopyası,
- Kalem tutucular,
- Kabartmalı çizgili kâğıt,
- Mekanik kalemler,
- Eğimli tahtalar.

Şekil 13.2. Kalem tutucu ve eğimli tahta

Düzenleme becerilernin öğretiminde dikkat edilmesi gerekenler şunlardır:

- Elektronik düzenleyicileri kullanmak,
- Düzenleme yazılımlarını kullanmak,
- Kayıt cihazlarını kullanmak,
- Öğrenciye ev ödevlerini e-posta yoluyla göndermek,
- Etkinlikleri öncelik sırasına göre yapmayı öğretmek,
- Öğrencilere anlamadıkları yönergeler ve etklinlikler hakkında nasıl soru soracakları konusunda rehberlik etmek,
- Üstbiliş becerilerini öğretmek,
- Uzun dönemli ödevleri küçük bölümlere ayırmayı öğretmek,
- Not almayı öğretmek,

- Her bir ders için hazırlanmayı öğretmek,
- Defterlerini ve dolaplarını nasıl düzenleyeceklerini öğretmek,
- Düzenleme yazılım programlarını nasıl kullanacaklarını öğretmek,
- Görev kitapları, takvimleri, elektronik düzenleyicileri, görsel modelleri ve grafik düzenleyicileri nasıl kullacaklarını öğretmek,
- Ödevlerle ilgili nasıl yardım isteyeceklerini öğretmek.

Düzenleme becerilerinin öğretiminde kullanıalbilecek materyaller şunlardır:

- Bilginin ve cevapların yer aldığı çalışma rehberleri,
- Fosforlu kalemler, içerik tabloları ve renkli çıkartmalar,
- Görev kitapları ve takvimler,
- Taslaklar, ağlar, diyagramlar ve diğer grafik düzenleyiciler.

Bellek becerilerinin öğretiminde dikkat edilmesi gerekenler şunlardır:

- Öğretmenlerin öğrencilere yazılım programlarını, bilgileri sunarken alternatif bir yol olarak kullanmalarını öğretmesi,
- Öğrencilerin bilgileri ya da yönergeleri kayıt cihazına kaydetmelerini öğretmek,
- Öğrencilerin yazılım programlarını önemli noktaları düzenlemek için kullanmalarını öğretmek,
- Öğretmenin, bilgisayarda verilen bir görevin parçası olarak yönergeler ya da önemli noktalar eklemesi,
- Yönergelerin, açıklamaların ve öğretim içeriğinin sunulmasında güzel sanatlar ve benzeşimler gibi çoklu yöntemlerin kullanılması,
- Çoklu zekâ yaklaşımının kullanılması,
- Öğrenciler için anlamlı olan materyallerin kullanılması,
- Önemli noktaları vurgulayan bilgilerin kopyalanması,
- Öğrencilere ipuçlarını ve hatırlatıcı araçları öğretmek,
- Öğrencilere bilgileri bir formattan diğerine nasıl aktaracaklarını, çevirebileceklerini öğretmek (sözel bilgileri diyagrama ya da görsel bilgileri sözel bilgilere çevirmek gibi),
- Öğrencilere anlamadıkları bir yönerge, açıklama ya da bilgi olduğunda nasıl soru soracaklarını öğretmek,

- Öğrencilere bilgileri küçük bölümlere ayırmayı öğretmek,
- Not almayı ve taslak oluşturmayı öğretmek,
- Bilgilerin altını çizmeyi ve özetlemeyi öğretmek,
- Bir etkinliğe başlamadan önce bir rutin oluşturmayı öğretmek,
- Anahtar sözcükleri nasıl belirleyeceklerini öğretmek,
- Bilgileri hatırlayabilmeleri için çevredeki kaynakları (notlar, kitaplar, resimler gibi) kullanmayı öğretmek,
- Çalışma ve test çözme becerilerini öğretmek,
- Bellek becerilerini sınıf etkinliklerinde nasıl kullanacaklarını öğretmek,
- Bilgileri tekrar etmeyi uygulamalı olarak öğretmek,
- Hafıza oyunları ve etkinliklerine katılmayı öğretmek,
- Kategorileri öğretmek,
- Dinleme becerilerini öğretmek,
- Listeler, tablolar ve grafikler gibi düzenleyicileri nasıl kullanacaklarını öğretmek,
- Görsel canlandırma yapmayı öğretmek,
- Bilgiyi sistematik bir şekilde düzenleme ve depolamayı öğretmek.

Bellek becerilerinin öğretiminde kullanılabilecek öğretim yöntemleri şunlardır:

- Öğrencilerin, yönergeleri ya da bilgileri öğretmene tekrar etmesi,
- Öğrencilerin bilgileri kendi kendilerine tekrar etmesi,
- Öğretmenin yönergeleri ve bilgileri tekrar etmesi,
- Öğretmenin öğrencileri ayrıntıları hatırlamaları konusunda zorlaması,
- Öğrencilerin bir dersin sonunda ya da belli bir zaman sonra önemli ayrıntıları hatırlaması,
- Öğrencilerin bir dersin sonunda yapılan etkinlikleri sıralaması,
- Öğrencilerin bilgileri başka öğrencilere öğretmesi,
- Öğrencilerin planları başka öğrencilere aktarması,
- Öğretmenin yönergeleri, açıklamaları ve öğretim içeriğini öğrencilere uygun bir tutum içerisinde aktarması,

- Öğretmenin kuralları ya da bir etkinlikteki basamakları öğrencilere ipuçları vererek öğretmesi,
- Öğretmenin materyalleri ve yönergeleri öğrencilere liste halinde sunması,
- Öğrencilerin çevrelerindeki notlar, kitaplar, resimler vb. kaynakları bilgileri hatırlamak için kullanmaları,
- Öğretmenin, bilgileri hatırlamaları için öğrencilere görsel ve işitsel ipuçları vermesi,
- Öğretmenin bilgileri, öğrencilerin deneyimleriyle ilişkilendirmesi,
- Öğretmenin önemli noktaları vurgulaması,
- Öğretmenin yeni bir derse başlamadan önce bir önceki dersin bilgilerini hatırlatması,
- Öğrencilerin hatırlanması gereken bilgilerin taslağını oluşturması, altını çizmesi, renklendirmesi ya da özetlemesi,
- Öğretmenin öğrencilerin farklı deneyimler yoluyla bilgileri tekrar etmesini sağlaması,
- Öğretmenin bilgileri çeşitli kaynaklar kullanarak aktarması,
- Öğretmenin öğrencilere yönerge vermeden ya da bilgi aktarmadan önce dinlemelerini söylemesi,
- Öğrencilerin ileri düzeydeki düzenleyicileri kullanması,
- Öğretmenin görsel öğeleri kullanması.

Ülkemizde bu öğrencilerin eğitiminde yukarıda bahsedilen stratejilerden hangilerinin kullanıldığını tartışınız.

Yukarıda bahsedilen stratejiler dışında, aşağıdaki stratejilerin de genel eğitim sınıfında kullanılabileceği belirtilmektedir (Nielsen, 2000):

Özel yeteneklilliğin gelişmesini sağlayan stratejiler

- Müfredatı çoklu zekâ kuramını ve farklı öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak hazırlamak,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye odaklanmak,
- Öğrencilerin projeleri kendilerinin seçmelerine izin vermek,

- Öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik ayrıntılı araştırma yapmalarına izin vermek,
- Ödev ve etkinlikleri öğrencilerin özel yeteneklerini göstermelerine fırsat tanıyacak biçimde düzenlemek.

Sosyal ve duygusal stratejiler

- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin öğretmenleri ve akranları tarafından kabul göreceği duygusal olarak güvenli bir ortam yaratmak,
- Öğrencilerin liderlik becerisini geliştirmek,
- Öğrencilerin işbirliği yapma becerilerini geliştirmek.

Akademik sorunların üstesinden gelmede kullanılabilecek telafi edici stratejiler

- Öğrencilerin sınavları sessiz bir ortamda yapmalarını sağlamak,
- Öğrencilere sınavlarda ek süre vermek,
- Grafik düzenleyiciler kullanmak,
- Harfleri ve sayıların yanlış olduklarını belirtmek yerine üzerlerine doğrularını yazmak,
- Öğrencilere okuma ya da kâğıt-kalem etkinlikleri yaparken ek süre vermek,
- Öğrencilerin sıkılmaması için etkinlikleri küçük parçalara bölmek,
- Öğrencilere çok fazla çalışma kâğıdı vermemek,
- Öğrencilerin daha sonra dönüp bakabilmeleri için sözel yönergeleri yazılı olarak da vermek.

Davranış yönetimi stratejileri

- Uzun süreli ödevlerde öğrenciye ödev yönetimi planı vermek,
- Öğrencileri birbirileriyle rekabet ettirmemek,
- Öğrencilerin davranışları hakkında konuşmak için belli bir zaman ayırmak,
- Kabul edilebilir davranışların ne olduğunu açıklamak ve uygun davranışları tutarlı bir şekilde pekiştirmek,
- Öğrencilerin, sınıfı rahatsız etmeden yaratıcılıklarını kabul edilebilir bir yolla göstermelerini sağlamak.

ÖNEMLİ NOKTALAR

- *Özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin tanılanmasında, yalnızca özel yetenekli ya da yalnızca özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyleri tanılamak üzere kullanılan geleneksel değerlendirme yöntemlerinin kullanılması yeterli değildir.*
- *Öğretim sürecinde öğrencinin güçlü yönlerini göz önünde bulundurmak, özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için oldukça önemlidir.*
- *Telafi edici stratejiler, özel yetenekli olup özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere öğretilmesi gereken temel stratejiler arasında yer almaktadır.*

ÖZET

Özel yetenekli olup öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler özel eğitim alanı için zorlu bir grubu oluşturmaktadır. Bu zorluğun nedenlerinden biri, özel yetenek ile özel öğrenme güçlüğünün bir arada düşünülememesidir. Fakat son yıllarda yapılan çalışmalar ile bu bireylerin özellikleri belirlenmiş, özelliklerin belirlenmesiyle birlikte de tanılama süreci hızlanmış ve öğretim yöntem ve stratejileri ortaya çıkmıştır. Bu bireylerin özel yetenek ve öğrenme güçlüklerinin akademik becerileri üzerindeki etkisine göre farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu bireylerin hem özel yeteneklerinden hem de öğrenme güçlüklerinden kaynaklanan olumlu ve olumsuz özellikleri ile güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu özelliklerinden ve güçlü ve zayıf yönlerinden yola çıkılarak bireyler tanılanmaya çalışılmakta fakat bazı durumlarda özel yetenekler ile öğrenme güçlüklerinin birbirlerini etkilemesi nedeniyle tanılama sürecinde sorunlar yaşanabilmekte ve yanlış tanılar alınabilmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek için tanılama sürecinde geleneksel yöntemlerin yanı sıra kullanılabilecek bazı değerlendirme yöntemleri de ortaya çıkmıştır. Değerlendirilip uygun tanıyı aldıktan sonra her bir bireyin okuma, yazma, matematik, bellek becerileri gibi alanlardaki gereksinimlerine yönelik bir öğretim yapmak gerekmektedir. Bu nedenle öğretim sırasında bu alanlar ve daha birçok alanda kullanılabilecek pek çok yöntem, strateji ve materyallerin geliştirildiği görülmektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

A guidebook for twice exceptional students: Supporting the achievement of gifted students with special needs. (2010). Maryland: Montgomery County Public Schools. http://www.wrightslaw.com/info/2e.guidebook.pdf adresinden 21 Eylül 2016 tarihinde alınmıştır.

Baum, S. (2004). *Introduction to twice-exceptional and special populations of gifted students.* California: Corwin Press.

Buică-Belciu, C. & Popovici, D. V. (2014). Being twice exceptional: Gifted students with learning disabilities. *Procedia-Social and Behavioral* Sciences 127, 519-523.

Macfarlane, S. (2000).Gifted children with learning disabilities: A paradox for parents. http://gifted.tki.org.nz/content/download/364/1640/file/Gifted children with learning disabilities - A paradox for parents.pdf adresinden 20 Eylül 2016 tarihinde alınmıştır.

McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M., & Siegle, D. (2004). Students with both gifts and learning disabilities: Identification, assesment, and outcomes. T. M. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Learning disabilities, giftednes, and gifted/ld.* New York: Springer Science+Business Media.

Newman, T. M. & Sternberg, R. J. (Eds.) (2004). *Students with both gifts and learning disabilities: Identification, assesment, and outcomes.* New York: Springer Science+Business Media.

Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality, 10*(2), 93-111.

Sansom, S. (2015). Gifted students with learning disabilities: A current review of the literature. *Acta Scientiae et Intellectus, 1*(1), *5-17.*

Sternberg, R. J. & Grigorenk, E. L. (2004). Students with both gifts and learning disabilities: Identification, assesment, and outcomes. T. M. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Learning disabilities, giftednes, and gifted/ld.* New York: Springer Science+Business Media.

Stewart, W. (2003). Gifted & talented children with special education needs. D. Montgomery (Ed.), *The gifted and learning disabled student: Teaching methodology that works.* London: David Fulton Publishers.

YAZARLAR HAKKINDA

Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU

Dr. Orhan ÇAKIROĞLU lisans öğrenimini 2003 yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde tamamlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı burslusu olarak 1416 sayılı kanun kapsamında 2004 yılında yüksek lisans ve doktora öğrenimini özel eğitim alanında tamamlamak üzere Amerika'ya gitmiştir. University of Wisconsin-Madison'da özel eğitim bölümünde 2006 yılında yüksek lisans programını, 2010 yılında ise doktora programını başarıyla tamamlamıştır. Aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde göreve başlamıştır. Halen Trabzon Üniversitesi'nde öğretim üyesi ve bölüm başkanı olarak görev yapmaktadır. Özel eğitim alanında çeşitli akademik dergilerde yayınlanmış makaleleri, kitap bölümleri, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunduğu bildirileri bulunmaktadır. Ayrıca, başta TÜBİTAK olmak üzere çeşitli araştırma projelerinde yürütücü, araştırmacı ve danışman olarak görev almaktadır. Başlıca araştırma ve ilgi alanları özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve okuma güçlüğüdür.

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programından 2001 yılında mezun olduktan sonra 2001–2003 yılları arasında Kırıkkale ili Bahşili ilçesi Büyük Sarıkaya Köyü İlköğretim okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yaptı. 2003 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1416 sayılı kanun kapsamında sağladığı yurtdışı eğitim bursu ile özel eğitim alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi için Amerika Birleşik Devletlerine gitti. University of Wisconsin-Madison'ın Özel Eğitim Yüksek Lisans Programını 2005 yılında, Özel Eğitim Doktora programını 2009 yılında tamamladı. Aynı yıl Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinde göreve başladı. 2011 yılında Muğla Üniversitesindeki görevinden ayrılıp Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çalışmaya başladı. Halen Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Özel Eğitim alanında çeşitli bilimsel dergilerde yayınlanmış makaleleri, kitap ve kitap bölümleri ile ulusal ve uluslararası kongrelerde sunduğu bildirileri bulunmaktadır. Araştırma ilgi alanları özel öğrenme güçlüğü, okuma becerilerini değerlendirme, okuma başarısını artırma, kaynaştırma ve özel eğitimde öğretmen yetiştirme konularını kapsamaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

1984 yılında Isparta'da doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini burada bitirdikten sonra yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra Ordu'nun Fatsa ilçesinde ve Eskişehir'de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışmıştır. Yüksek lisans eğitimini 2013 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, doktora eğitimini 2018 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında tamamlamıştır. Bu süreçte, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu, ilkokul ve özel eğitim anaokullarında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2019 yılında İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaya başlamıştır. Başlıca ilgi alanları öğrenme güçlüğü, erken çocukluk döneminde müdahale ve okuma stratejileridir.

Arş. Gör. Dr. Özge Sultan BALIKÇI

Özge Sultan BALIKÇI Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Dil ve Konuşma Terapistliği Yüksek Lisans Programını 2014 yılında tamamlamıştır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim doktora programını 2020 yılında tamamlamıştır. Halen Dil ve Konuşma Terapistliği Doktora Programına devam etmektedir. Erken çocukluk eğitimi, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve okuma becerileri ilgilendiği konular arasında yer almaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU

Konya Selçuk Üniversitesi Çocuk Gelişimi Eğitimi ve Öğretmenliğini 2001 yılında bitirip, üç yıl devlet okullarında anasınıfı öğretmenliği yaptı. 2004-2006 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nde anaokulu öğretmeni olarak çalıştı. 2006-2008 yılları arasında University of Wisconsin-Madison'da Özel Eğitim alanında yüksek lisansını tamamladı. Yüksek lisans eğitimi sürecinde araştırma görevlisi olarak çalıştı. 2009 yılında tekrar devlette anaokulu ve devamında da iki yıl kız meslek liselerinde Çocuk Gelişimi ve Özel Eğitim alan dersleri öğretmenliği yaptı. 2011 yılında Anadolu Üniversitesinde Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı ABD'da doktora eğitimine başladı. 2012'den itibaren ESOGÜ Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

Arş. Gör. Erman KAYIŞDAĞ

Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden 2008 yılında mezun olmuştur. Aynı yıl Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Öğretmenliği programında yüksek lisansa başlamıştır. 2011-2014 yılları arasında MEB'de öğretmen olarak çalışmış olup 2014 yılından itibaren de Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Halen Anadolu Üniversitesi-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ortak lisansüstü eğitim programında üstün zekâlılar eğitimi üzerine lisansüstü öğrenimini yapmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

1981 yılında Kırıkkale'de doğmuştur. İlk, orta ve lise öğrenimini burada tamamladıktan sonra, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü lisans programından mezun olmuştur. İlk yüksek lisansını Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında, ikinci yüksek lisansını ise Özel Eğitim alanında tamamlamıştır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında doktora eğitimini 2018 yılında tamamlamıştır. 2003-2011 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen, okul müdür yardımcısı, okul müdürü ve uzman görev yapmıştır. 2011-2015 yılları arasında Selçuk Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü'nde başladığı araştırma görevliliğine Necmettin Erbakan Üniversitesinde devam etmiştir. 2015-2019 yılları arasında Kırıkkale Üniversitesi Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde Müdür Yardımcısı olarak görev yapmıştır. Halen Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Başlıca çalışma alanları özel gereksinimli bireylerin eğitiminde ileri teknoloji kullanımı ve sanal gerçeklik uygulamaları, okul çaplı olumlu davranışsal destek, özel öğrenme güçlüğü ve öğretmen yetiştirmedir.

Arş. Gör. Dr. Nilgün Kirişçi

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olan Nilgün Kirişçi, ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programı ve üstün zekalılar eğitimi yüksek lisans ve doktora programını tamamlamıştır. Üstün yetenekli öğrencilerde matematik eğitimi alanında çalışmaktadır.

Prof. Dr. Uğur SAK

Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÜYEP) kurucu müdürü, Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı başkanı ve Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi'nin editörüdür.

Dr. Öğr. Üyesi M. Bahadır AYAS

2001 yılında Atatürk Üniversitesinden Fizik Öğretmenliği bölümünde mezun olmuştur. 2002-2011 yılları arasında milli eğitim bakanlığında öğretmenlik yapmış, 2011 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesine araştırma görevlisi olarak atanmıştır. Anadolu Üniversitesi'nde Üstün Zekalıların Eğitimi alanında 2007 yılında başladığı yüksek lisans programından 2010 yılında mezun olmuştur. 2012 yılında başladığı doktora eğitimini 2017 yılında tamamlamıştır.

Arş. Gör. Gülşah AVCI DOĞAN

1984 yılında Bilecik'te doğmuştur. Ortaokulu Bilecik Anadolu Lisesi'nde liseyi Bozüyük Öğretmen Lisesi'nde tamamladıktan sonra 2006 yılında Anadolu Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Lisansüstü eğitimine de Anadolu Üniversitesi'nde devam etmiştir. Üstün Zekâlıların Eğitimi bölümünde yüksek lisansını tamamlamış olup şu an aynı bölümde doktora eğitimine devam etmektedir.

Arş. Gör. Dr. N. Nazlı ATEŞGÖZ

Nazmiye Nazlı Ateşgöz, Boğaziçi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programından mezun olmuştur. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışan Ateşgöz, aynı anabilim dalında yüksek lisans ve doktora öğrenimini tamamlamıştır. Zeka, üstün zeka ve yaratıcılık konularında çalışmalar yapmaktadır.

Arş. Gör. Dr. Bilge BAL SEZEREL

Anadolu Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programını 2006 yılında bitirmiştir. Anadolu Üniversitesi Üstün Zekalıların Eğitimi alanında başladığı yüksek lisans programından 2010 yılında mezun olmuş ve 2019 yılında aynı bölümde doktora programını bitirmiştir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Yeteneklilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Üstün zeka ve matematiksel yaratıcılık alanlarında araştırmalar yapmaya devam etmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Ercan ÖPENGİN

Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık mezunu olan Öpengin, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü üstün zekâlıların eğitimi alanında yüksek lisans yapmıştır. Yine bu alanda doktorasını tamamlamıştır. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde çalışmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin psiko-sosyal gelişimi, kariyer gelişimi ve karakter eğitimi konularında çalışmaktadır.

Fatih TOKMAK

İstanbul Üniversitesi, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Üstün Zekalılar Öğretmenliği Bölümü mezunudur. Üstün Zekalıların Eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahip olup Özel Yetenekliler Eğitimi doktora programına devam etmektedir. Üstün yeteneklilerin tanılanması, gruplama, akademik benlik algısı, bellek-zeka ilişkisi konularında çalışmalar yapmaktadır.

Arş. Gör. Dr. Şule DEMİREL

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Özel Yeteneklilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda çalışan Şule Demirel, aynı zamanda Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP)'nda, program kurulduğundan bu yana Karakter Eğitimi derslerini yürütmektedir. Kendisi üstün zekâlıların eğitimi alanında yüksek lisansını ve doktorasını tamamlamıştır. Üstün yetenekli öğrencilerde karakter gelişimi, değer eğitimi, üstün zekânın sosyokültürel boyutları ve üstün yetenekli öğrencilerin aile eğitimi konuları çalıştığı konular arasında yer almaktadır.

Öğr. Gör. Özlem İLKER

2009 yılında Ankara Üniversitesi Dilbilim Bölümünden lisans, yine aynı yılda Ankara Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden çift anadal derecesiyle mezun oldu. 2009-2012 yılları arasında özel kurumlarda öğretmenlik yaptı. 2012 yılında Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalında yüksek lisans derecesi aldı. 2012 yılından beri Maltepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. 2014 yılından beri ise Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında doktora programına devam etmektedir. İlgi alanları arasında özel öğrenme güçlüğü ve yazma becerilerinin geliştirilmesi konuları bulunmaktadır.